

2012/7–8 Tartalom

Alternatív vitarendezés

- 3 A kutatás módszereiről (Györgyi Zoltán)
- 5 **Györgyi Zoltán – Imre Anna:**
Konfliktusok diákok és tanárok között
- 22 **Sági Matild – Szemerszki Marianna:** Hogyan hatnak a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására?
- 42 **Ercsei Kálmán – Nikitscher Péter:**
Tanulók közötti konfliktusok típusai
- 55 **Kállai Gabriella:** Iskolai fegyelmezetlenségek – hétköznapi ütközések és megoldások
- 69 **Mártonfi György:** Igazgatók az alternatív vitarendezésről, a konfliktuskezelésről
- 79 **Török Balázs:** Hírbe hozott iskolák
- 94 **Kurucz Orsolya:** Iskolai agresszió és közösségi média
- 104 **Ferenczi Andrea:** A konfliktusmegoldás társadalmi eszközei
- 118 **Ferenczi Andrea:** A mediáció narratívái
- 130 **Kovács István Vilmos:**
Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban

Iskolai gyakorlatok

- 143 **Kalmár Margit – Nagy Éva:**
Resztoratív technikák egy iskola életében
- 158 **Kecskeméti Mária – Csomortáni Zoltán – Petróczi Erzsébet – Polyák Ferenc – Tóth Gyula Ernő:** Resztoratív eljárások az osztályban
- 174 **Gyulainé Várszegi Judit:** A konfliktuskezelés, konfliktusrendezés tanítása általános iskolában
- 184 **Csernyiné Tóth Éva:** Multiplikációs projektek felhasználásának lehetőségei az általános és a középiskolák alternatív vitarendezési programjaiban
- 198 „Én azt tapasztalom, hogy ott tudják alkalmazni az alternatív vitarendezést, ahol van egy tanári közösség.” (Mayer József)

Tanulmányok

- 210** **Birkásné Pápay Judit:** A perifériára sodródottak iskolája
- 213** **Pauwlik Zsuzsa – Margitics Ferenc – Figula Erika**
– **Szatmári Ágnes:** Iskolai erőszak: a beavatkozó szemlélő magatartásforma családi szocializációs háttértényezői
- 229** **Szkenárik Péter – Kőrmendi Attila:** Maladaptív sémák állami gondoskodásban élő gyerekeknél
- 240** **Janowszky Sándor – Nagyné Janowszky Krisztina:**
Mediáció: egy újszerű és ésszerű konfliktuskezelési eszköz
- 257** **Torgyik Judit:** Hatékony iskola: együttműködő iskola
- 268** **Varga Aranka:** „Padtárs vagy kórtárs”

A kutatás módszereiről

A kutatás kiindulópontját a programhoz leginkább kötődő iskolák jelentették: azok az intézmények, amelyek tanárai képzési programba való bekapcsolódását követően együttműködési szerződést kötöttek az OFI-val, kifejezve készségüket a tanult módszerek alkalmazására, és szükség esetén az OFI szakembereinek igénybevételére. Az e körbe eső iskolák csaknem mindegyikét, 22-ből 18-at kerestünk meg. Ezeket az iskolákat tekintettük a kutatás során „együttműködő” intézményeknek. A minta kiegészítését az iskolák és az OFI közötti kapcsolat mértéke alapján egészítettük ki tíz-tíz, összesen harminc másik intézménnyel, amely így összehasonlítási lehetőséget kínált számunkra. Ez utóbbiak egyik almintájába a csak egyéni résztvevőkön keresztül érintett (ún. „érzékenyített”) intézmények kerültek, a másikba a projekt kései fázisában belépő intézmények (a „2012-ben bekapcsolódók”), a harmadik almintát pedig a projektől teljesen távol álló („kontroll”) iskolák jelentették. A három utóbbi almintát az együttműködő intézmények területi elhelyezkedését és városnagyság szerinti összetételét követte. A területi bontást a viszonylag alacsony iskolai elemszám következtében a Dunántúl – Közép-magyarországi régió – Dunán inneni régiók metszetben tudtuk biztosítani, az iskolák települései esetében pedig törekedtünk, hogy az almintában szereplő városok másik középiskolája, vagy ahhoz közeli, hasonló nagyságú város középiskolája kerüljön a kiegészítő mintába.

A kutatásban az együttműködő iskolákra koncentráltunk, ezekben kérdőívek és interjúk segítségével gyűjtöttünk információkat. Iskolánként két-két kilencedik, illetve tizenegyedik évfolyamos osztály tanulót kérdőívvel kereste meg kérdezőbiztosunk. A tanulói kérdőívek kitöltése csoportos körülmények között történt a kérdezőbiztos jelenlétében. Ugyanígy kérdőív kitöltésére kértük az iskola pedagógusait, a kérdezettek számát iskolánként húszban maximálva. Az iskolára vonatkozó alapvető információkat az igazgatói kérdőívek igyekeztek feltárni. A tanári és az igazgatói kérdőíveket a kérdezőbiztos a tanulói kérdés idején juttatta el az iskolába, s vagy személyesen ment érte a későbbiek során, vagy postán küldték el az iskolák.

A témakör árnyaltabb megközelítését interjúk során igyekeztünk feltárni. Iskolánként két-két fókuszcsoportos interjút készítettünk: az egyiket diákokkal, a másikat az iskolában dolgozó pedagógusokkal. Az igazgatóval, valamint egy további – az adott iskolai konfliktusokat ismerő, esetleg azok kezelésében jártas, nem feltétlenül az iskolában dolgozó (pl. gyermekvédelmi) – szakemberrel egyéni interjút készítettünk.

A kiegészítő alminták iskoláiban csak a kérdőíves kutatási elemet tartottuk meg, figyelve arra, hogy az almintákba kerülő osztályok képzési program szerinti szerkezete igazodjon az együttműködő iskolák osztályainak szerkezetéhez. A kérdőíves kérdezés során az iskolaigazgatók közül negyvenen, az iskolánként tervezett 20, tehát összesen 960 pedagógus helyett 577-en küldték vissza kitöltve a kérdőívet, míg a kitöltött diákkérdőívek száma 3908 lett.

A hazai média iskolai konfliktusmegoldásokra gyakorolt hatásának feltárása a fentitől elkülönített mintán történt. E munka keretében olyan iskolákat kerestünk meg, amelyek korábban valamilyen iskolai konfliktus kapcsán felhívták magukra a média figyelmét, vagyis a témakör előzetesen jól vizsgálhatónak látszott. Tíz ilyen iskolában készítettünk az igazgatókkal interjúkat.

Mindezt kiegészítette egy esettanulmány lehetőségét kínáló helyszín. E helyen egy iskolai konfliktusra felfűzve részletesen vizsgáltunk, több oldalról megvilágítva a konfliktust és annak kezelését.

Tanulmányaink az *Új Pedagógiai Szemle* számára készültek, az eredetieknél rövidebb változatban.

Györgyi Zoltán kutatásvezető

Györgyi Zoltán – Imre Anna

Konfliktusok diákok és tanárok között

A tanár-diák konfliktus gyakoriságáról a média kapcsán és szórványos elbeszélésekből alkothattunk az elmúlt években képet, ebből azonban nem derülhetett ki, hogy voltaképpen mivel függ össze a jelenség: új, vagy csak újabban felismert, de régóta létező helyzetekről van-e szó, általánosan elterjedt és egyre gyakoribbá váló tapasztalatról lehet-e beszélni, vagy csak meghatározott intézménytípusokban előforduló, jól magyarázható esetekről. Az elemzés során abból a feltevésből indultunk ki, hogy nem teljesen általános a jelenség, hanem összefüggésbe hozható az iskolákra, a tanulókra, a tanárookra, s a társadalmi környezetre vonatkozó mérhető sajátosságokkal. Ilyenek lehet például az egyes középfokú képzési programokban megfigyelhető konfliktushelyzetek eltérő aránya, a tanulói összetételben megfigyelhető különbségek, vagy a tanári kompetenciák hiánya.

BEVEZETÉS

Hipotézisünk szerint elsősorban a tanulói összetétel lehet az elsődleges tanár-diák viszonyt befolyásoló ok, ami kihat a tanárok és a tanulók közötti konfliktusok alakulására és gyakoriságára. Tanulmányunk a két fél közötti konfliktusok megvilágítására vállalkozik az alternatív vitarendezéssel kapcsolatos kutatás kapcsán, s valamelyest az alternatív vitarendezéssel kapcsolatos elvárások, igények tükrében. Elsősorban a tanár-diák viszony alakulását befolyásoló tényezőket helyezük előtérbe. Kutatásunk alapja az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet felmérése, ezen belül is elsősorban a tanulók, és a tanárok körében végzett kérdőíves vizsgálat, illetve a velük készült csoportos interjúk.

Az elemzés során az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

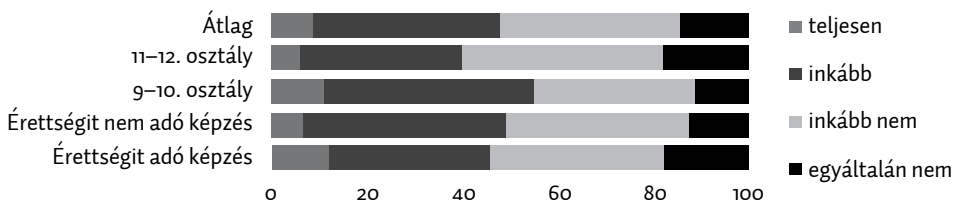
- Mi jellemzi a konfliktusok alakulását az általunk vizsgált iskolákban? Van-e eltérés a diákok és a tanárok nézőpontja között?
- Milyen tényezők befolyásolják a konfliktusok alakulását? Vannak-e a tanár-diák együttműködést akadályozó tényezők?
- A tanárok diákokkal kapcsolatos céljai miként befolyásolják a két fél közötti kapcsolatot, s milyen összefüggések figyelhetők meg e kapcsolatokban.

A TANÁROK ÉS A DIÁKOK VISZONYA

Az elemzés kezdetén mindenekelőtt azt vizsgáltuk meg, hogy a mintába került intézményekben hogyan alakult a tanár-diák viszony a kérdés idején. Ez a sokféle módon mérhető, kutatásunkban is többféle megközelítés adódott erre, de egy kérdést tekintettünk kitüntetettnek ebből a szempontból. Ez a kérdés a tanárok és a diákok közötti kölcsönös tiszteletre, vagyis az emberi kapcsolatok legalapvetőbb minimumára vonatkozik, amely minden együttműködés kiindulópontja lehet. A kölcsönös tisztelet hiánya természetesen nem jelent automatikusan konfliktust a két fél között, konfliktusforrást azonban mindenképpen: kölcsönös tisztelet nélkül bármilyen nézetkülönbség eszkalálódhat. A kérdést mind a tanároknak, mind a diákoknak feltettük, s a válaszok alapján az egyes iskolákat minősítettük. Az iskolánként négy osztály, s az átlagosan csaknem 12 tanár kérdőíves válasza lehetővé tette, hogy viszonylag reális, a véletleneket jelentős mértékben kizáró adatokkal dolgozhassunk.

Az intézmények tanulóinak közel fele (48%-a) értett (teljesen vagy inkább) egyet azzal az állítással, hogy az adott iskolában a tanárok és a diákok kölcsönösen tisztelik egymást. Az érettségit adó képzési programokban tanulók¹ valamivel kevésbé pozitívan (46%) nyilatkoztak, mint a szakiskolai, speciális szakiskolai képzésben résztvevők (49%), vagyis a különbség nem jelentős, de szignifikáns. Meglepően nagy eltérés figyelhető meg ugyanakkor az egyes évfolyamok szerint: míg a 9–10. évfolyamon tanuló diákok többsége (55%) válaszolt pozitívan, a 11–12. évfolyamon tanulóknak viszont csak 40 százaléka.

1. ÁBRA: Kérdés: Mennyire ért egyet a következő állítással: „Ebben az iskolában a diákok és a tanárok kölcsönösen tisztelik egymást”? – a diákok véleménye, évfolyamok és képzési programok szerint (%)

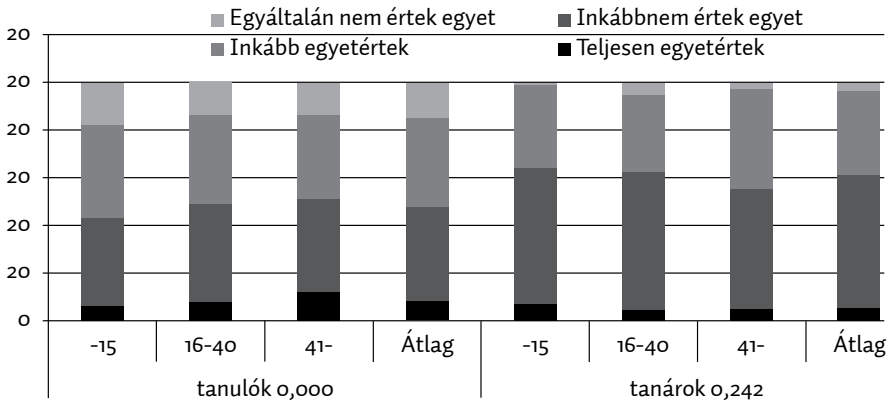


A képzési programok szerinti alig eltérő minősítés már sejteti, hogy a tanárok és diákok közötti tiszteletet nem vagy nem feltétlenül rontja a hátrányos helyzetű tanulók magas aránya. Az adatok e metszetben történő vizsgálata igazolja is sejtésünket: a pozitív viszonyra utaló válaszokat legkevesbé (43%) a legjobb családi háttérű intézményekben kaptunk, s minél több a hátrányos helyzetűek aránya, annál pozitívabb a kölcsönös tisztelet tanulói megítélése.

1 Túlnyomórészt szakközépiskolások, de bekerült a mintába néhány gimnáziumi osztály is.

A tanárok ugyanerre a kérdésre pozitívabban válaszoltak (61 százalékuk választotta a két pozitív viszonyra utaló válasz valamelyikét), ami nem feltétlenül jelent érdemi törésvonalat a két fél között, de ennek értelmezésére a tanulmány későbbi részében még kitérünk. A tanári válaszok szignifikánsan nem térnek el az iskolai tanulói háttérét tekintve (HH-arány), de meg kell jegyeznünk, hogy az elégedettség – a tanulói válaszokkal ellentétben – a legrosszabb háttérű iskolákban a legalacsonyabb. Az eltérést magyarázhatja, hogy a tanulók ezekben az iskolákban inkább érzik a tanárok személyre szabott törődését, ami azonban úgy tűnik, nem valódi jó viszonyt takar, a tanárok legalábbis nem érzékelik hasonlóképpen.

2. ÁBRA: Kérdés: Mennyire ért egyet a következő állítással: „Ebben az iskolában a diákok és a tanárok kölcsönösen tisztelik egymást”? – a diákok és a tanárok véleménye, az iskolában tanuló hátrányos helyzetű tanulók aránya szerint



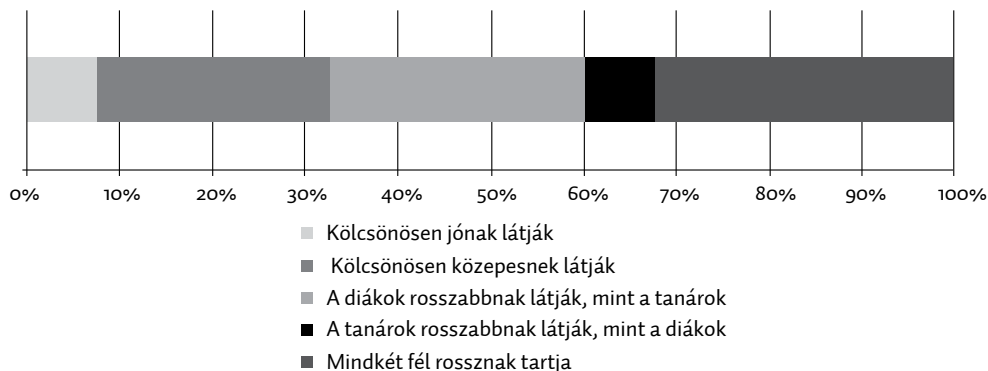
A tanulói vélemények erős összefüggést mutatnak az iskola méretével: a várakozásoknak megfelelően a legkedvezőbb véleményekkel a legkisebb intézményekben találkoztunk. Az adatok szerint az 500 tanulónál húzható meg a választóvonal.

A tanár-diák viszony kölcsönös minősítése eltérő iskolamintázatokat rajzol meg: a vélemények különböző szinten egyezhetnek, vagy térhetnek el. A hiányzó tanári válaszok miatt csak negyven iskolát tudtunk minősíteni.² Mint minden ilyen jellegű kérdésnél, nehéz értékelni a válaszokat, nehéz megmondani, hogy a kölcsönös tiszteletnek milyen mértékben kell jelen lennie ahhoz, hogy a napi szinten együttműködésre készített felek konfliktusmentesen, vagy a konfliktusokat könnyen kezelve tudjanak egymás mellett élni.

Jó kapcsolatra utaló viszonyt az a minősítést tekintettük, amikor a tanulók, illetve a tanáraik átlagosan legalább a négyfokú skála második értékének („inkább egyetértek”) átlagát elérték, közepesnek, amikor a válaszok még pozitív irányba mutatnak, s rossznak, amikor a többségi vélemény már negatív. A tanárok és a tanulók kölcsönös tiszteletének mintázatát a 3. ábra mutatja.

2 Minden törekvésünk ellenére néhány iskolából nem kaptuk vissza az otthagyt tanári kérdőíveket.

3. ÁBRA: A tanár-diák viszony együttes értékelése



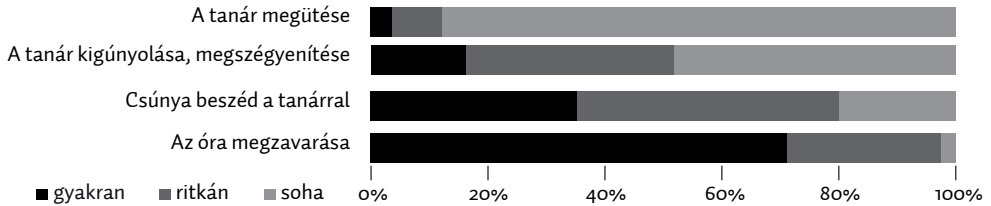
Az adatok arra utalnak, hogy a kérdezettek az iskolák harmadában ítélik csak elfogadhatónak (jónak, közepesnek) a kapcsolatot, a többiben vagy kölcsönösen jelzett komoly problémák rajzolódnak ki, vagy pedig érzékelhető eltérések tapinthatók ki a tanárok és a tanulók véleménye között. Ez is, az is, veszélyeket rejt magában. A 3. ábra, ha nem is jelzi egyértelműen, de utal a már említett helyzetre, miszerint a tanulók a kritikusabbak. Ennek önmagában nem tulajdonítanánk különösebb jelentőséget, hiszen életkori sajátosságok magyarázhatnák a jelenséget, ugyanakkor a sok iskolára jellemző egységes értékelés azt jelzi, hogy nem ez, hanem valamilyen tényleges törésvonal okozza az eltéréseket.

A TANÁR-DIÁK KONFLIKTUSOK

A konfliktusokhoz mind a diák, mind a tanár hozzájárulhat. Bár statisztikák nem állnak rendelkezésünkre, de a két fél egyenlőtlen iskolai helyzetéből adódóan a felszínre került konfliktusok többsége tanulói fegyelemszegésekre vezethető vissza.³ Négy jellegzetes konfliktus gyakoriságára kérdeztünk rá a kutatásban. A kérdezett problémaforrások közül az óra megzavarása volt a legáltalánosabb, de gyakori volt a tanárral való tiszteletlenség („csúnya beszéd”), ugyanakkor a tanárok kigúnyolásáról már kevesebben számoltak be, a tettlegesség (a tanárok megütése) pedig már csak elvétve fordult elő (4. ábra).

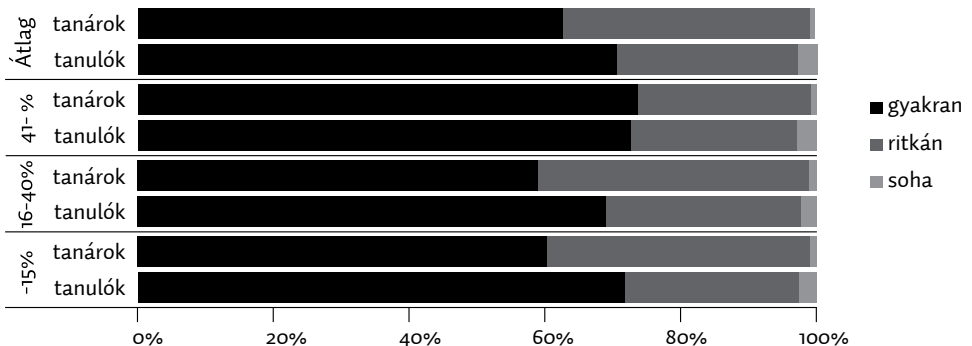
³ Természetesen a közvetlen kiváltó okra gondolunk, az szinte felmérhetetlen, hogy a jelzett okok mögött milyen tanári magatartások húzódnak meg.

4. ÁBRA: A diákok fegyelemszegésével kapcsolatos konfliktusok iskolai előfordulása a tanulói vélemények alapján (%)



Az óra megzavarása nagyon általános jelenség, gyakorisága kismértékben függ a tanulók életkorától (a tizenegyedik osztályban gyakoribb, mint a kilencedekben), az osztály képzési programjától (szakiskolai képzésben résztvevők esetében gyakoribb, mint a középiskolai képzésben tanulóknál), de az eltérés néhány százalékpontnyi csupán. A diákok meglátásait alig befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulók iskolai aránya, a tanárok esetében azonban már lényeges a különbség: a közepes és jó háttérű iskolákban lényegesen alacsonyabb ez a fegyelemsértésről beszámoló tanulói tapasztalat. Természetesen – mivel csak percepcióról beszélünk – nem tudjuk megmondani, hogy az arányok milyen mértékben tükrözik a valós helyzetet, s milyen mértékben befolyásolja az eltérő ingerküszöb. Gyanítható, hogy a diákoknak a HH-arány által kategorizált iskolatípusok szerinti hasonló válaszai mögött ez utóbbi nyilvánul meg, míg a tanárok az óra megzavarását inkább tekintik a tanítás elmaradhatatlan – bár nyilván kezelendő – kellékének. A konfliktusok, viták, s a viták megoldása szempontjából azonban ez másodlagos kérdés, hiszen azt jelzi, hogy a rosszabb háttérű iskolákban nem csak a súlyosabb, hanem a kevésbé súlyos konfliktusforrások is gyakoribbak (5. ábra).

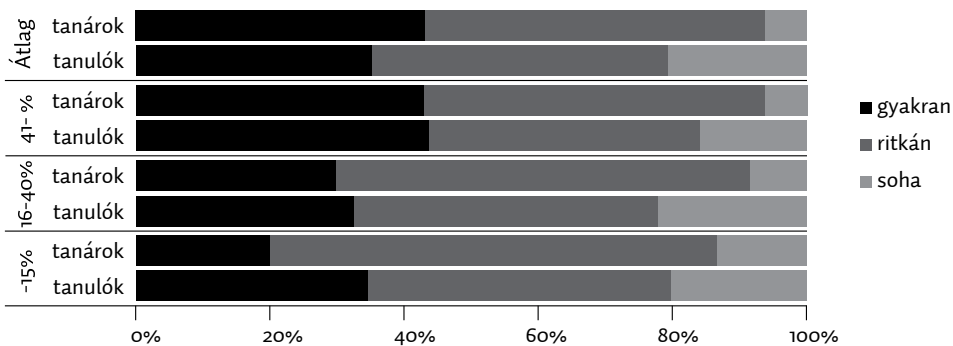
5. ÁBRA: A tanóra megzavarásának előfordulása a tanulók és a tanárok véleménye alapján, a HH tanulók aránya szerint (%)



A fegyelmezetlenség második, az előzőnél lényegesen súlyosabb formája, a tanárokkal való tiszteletlen, „csúnya” beszéd. Ebben az esetben már nem pusztán órai fegyelmezetlenségről beszélhetünk, hanem a tanuló-tanár közötti kapcsolatot érintő társadalmi érintkezési

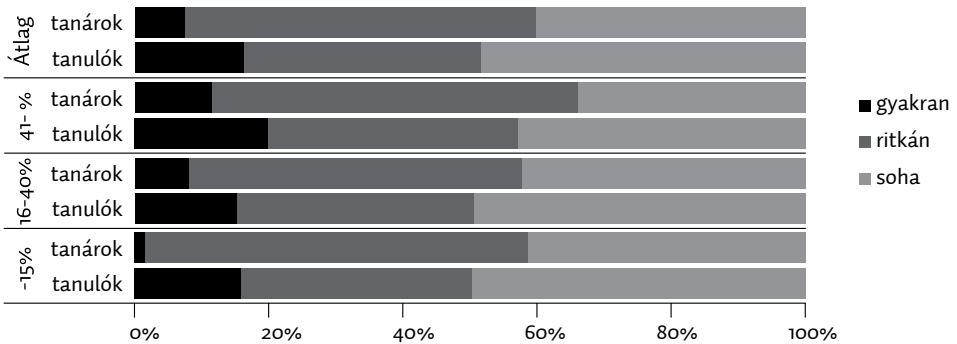
normák megsértéséről. Előfordulása némileg ritkább, mint a tanóra megzavarása, de igen általános ez is. A különböző iskolák, osztályok közötti eltérés hasonló, mint az előző esetben. A tanárok itt többen jeleznek problémát, s nagyobb gyakoriságot is érzékelnek, s minél jobb az iskola, annál kevésbé érzékelnek ilyen problémát a tanárok és a diákok is, s egyre kevésbé gyakorinak látják, mint a diákok. Ez utóbbi arra utal, hogy nagyon eltérőek a tanulói és tanári határvonalak a problémák megítélésében a jobb háttérű iskolákban (6. ábra).

6. ÁBRA: A tanárral való csúnya beszéd előfordulása a tanulók és a tanárok véleménye alapján, a HH tanulók aránya szerint (%)



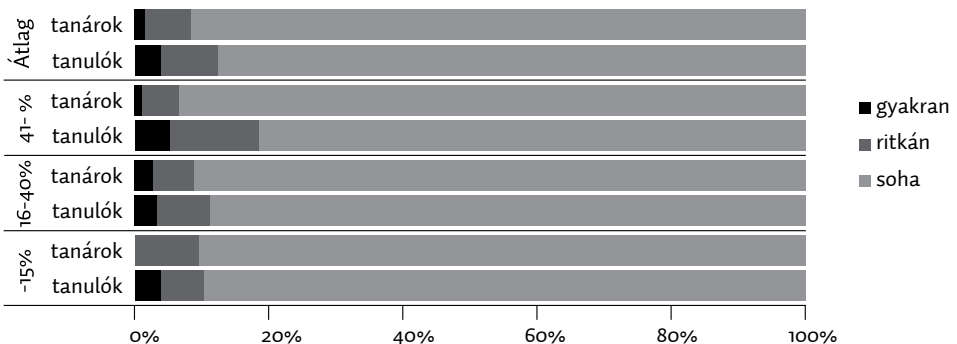
A tanár kigúnyolása, megszegyenyítése a tanárt már személyében sérti, alázza meg. Ez a jelenség lényegesen ritkább az előző kettőnél, s itt még jobban kirajzolódnak az iskolák társadalmi háttere közötti különbségek, s ezek rávetülnek az eltérő képzési programokra is. Az érettségit adó képzésben résztvevő tanulók bő egytizede számolt be a gyakori előfordulásáról, a szakiskolai képzésben résztvevőknek viszont csaknem a duplája, s itt is megjelenik a tanulói összetétel hatása. A tanárok közül a csúnya beszédhez hasonlóan itt is többen érzékelnek problémát, mint a diákok, ugyanakkor inkább csak szórványos jelenségként utalnak rá. Ez utóbbi tekintetében a viszonylag alacsony tanári jelzések arra utalnak, hogy vagy hátrítanak a tanárok, s saját negatív tapasztalataikkal nem akarnak szembenézni, vagy pedig azt, hogy csak töredéküket érinti ez a konfliktus, de jellege és súlya miatt nem nagyon viszik nyilvánosság elé, így a kollégák nem szereznek róla tudomást (7. ábra).

7. ÁBRA: A tanár kigúnyolásának előfordulása a tanulók és a tanárok véleménye alapján, a HH tanulók aránya szerint (%)



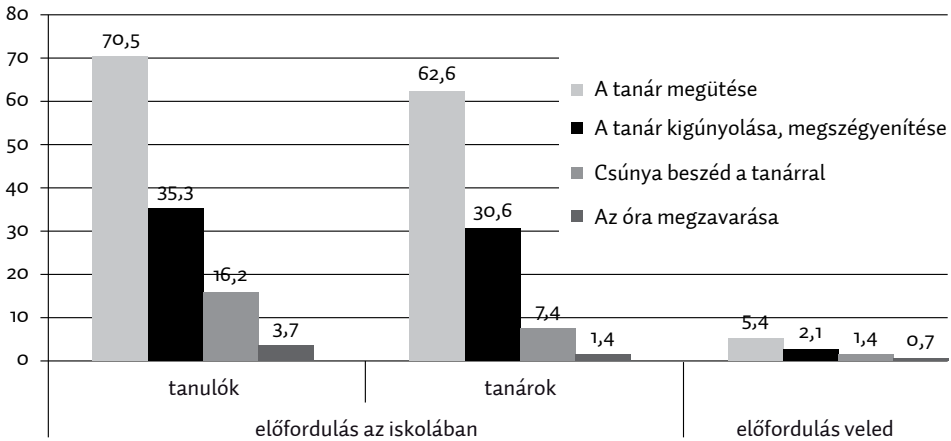
A tanár megütése a vizsgált konfliktusok legsúlyosabbika. Előfordulása ennek megfelelően alacsony. A tanári vélemények itt egyértelműen alacsonyabb mértékű problémát jeleznek, mint a tanulóké. Ez utóbbiak véleményét a tanulói komolytalankodásból adódó torzítás miatt (ami az alacsony konfliktus-előfordulási arány miatt felerősödik) fenntartással kell kezelnünk, azonban a tanári vélemények egyértelműen tükrözik, hogy az iskolákban jelen van ez a jelenség: a legjobb tanulói háttérű iskolákban – ha ritkábban is – éppúgy, mint a legrosszabb háttérűekben (8. ábra).

8. ÁBRA: A tanár megütésének előfordulása a tanulók és a tanárok véleménye alapján, a tanulói összetétel szerint (%)



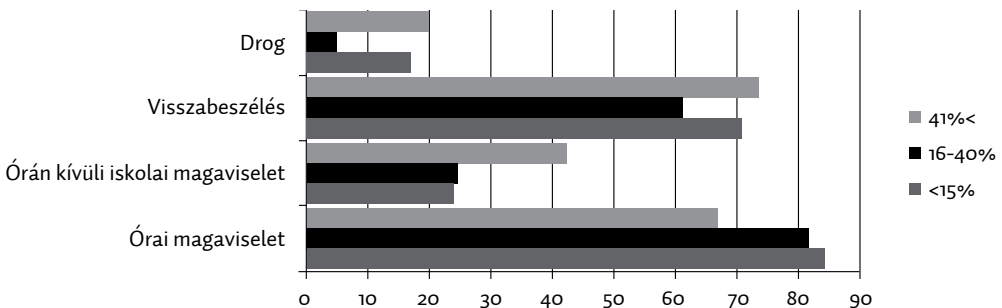
A fenti fegyelemszegések tekintetében rákérdeztünk a tanulók érintettségére is, ami ebből a nézőpontból nézve nem jelentős, gyakori elkövetésüket csak a tanulók néhány százaléka vállalta fel. Alkalmankénti esetek már lényegesen több tanulót érintenek. A saját rendbontó szerep esetleges háttérbe tolása ellenére is azt mondhatjuk, hogy az általánosabb jelenségeket is csak a tanulók kis része követi el, de az elkövetések száma és/vagy súlya hangsúlyosan megjelenik az iskolákban (9. ábra).

9. ÁBRA: A vizsgált konfliktusterületek előfordulása a tanulók és a tanárok véleménye szerint általában, illetve a tanulók érintettsége ezekben. (A „gyakran” válaszok aránya)



A tanárokat ért személyes konfliktusokat a fentiekhez képest más kérdésekkel mértük, de a válaszok részben egybevetethők a korábbiakkal. Az egybevetés alapján a személyes érintettség típusai csak részben tükrözik az általános (tanári) véleményeket. Néhány konfliktus esetén a legrosszabb és a legjobb háttérű iskolák adatai nagyon hasonlatosak, s olyannal is találkozunk, amelyben a legjobb háttérű iskolák tanárai konfrontálódtak leginkább. A négy jelzett konfliktustípus közül kettő egybevethető a tanárok által jelzett iskolai problémákkal, s ennek tükrében feltűnő, hogy az iskolai háttér eltérő módon érvényesül. Feltételezésünk szerint ezt az eltérést az iskolára vonatkozó és az egyéni, a tanárok saját tanórai magatartással kapcsolatos elvárásaira vonatkozó normák közötti különbségek okozzák: a legjobb tanulói háttérű iskolák pedagógusai nagyobb, a legrosszabb iskoláké pedig kisebb fegyelmet várnak el a diákoktól, s ennek függvényében konfrontálódnak. Az órán kívüli iskolai magaviselet tekintetében ugyanakkor nincs ez az eltérés, ami mögött a (tanulói összetételhez valamelyest igazodó) tanári normákhoz képest egységesebb iskolai normákat, illetve ezek megszegését sejtjük.

10. ÁBRA: A tanárokat (személyesen) érintő egyes konfliktusok az iskola tanulói összetétele (HH arány) szerint (%)



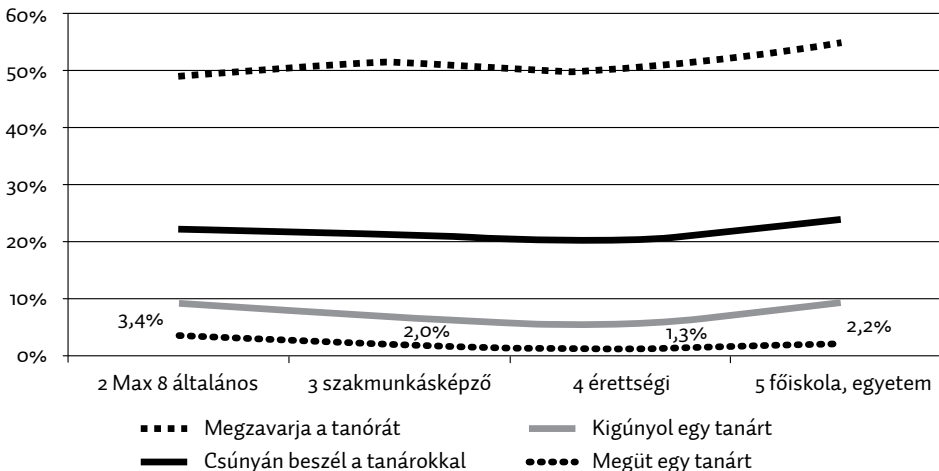
A KONFLIKTUSTÍPUSOK ÉS A TANULÓK HÁTTERE

A következőkben arra kerestünk választ, hogy egyéni szinten milyen sajátosságok befolyásolják az iskolai konfliktusokat. Ennek érdekében a vizsgált, a tanulók által elismert deviáns viselkedési formákat első lépésben a tanulók társadalmi háttérével összefüggésben elemeztük, majd a tanulók iskolai helyzetét, tanulmányi eredményességét, közérzetét vettük közelebről szemügyre. Mivel a tanulók saját szerepüket kevésbé hangsúlyozták ezekben a kérdésekben, az elemezhetőség érdekében összevontuk a „gyakran” és a „volt már ilyen” válaszokat.

A társadalmi háttér mérésére az anya iskolai végzettségét és a szülők roma származását vizsgáltuk. Az anya iskolázottságának hatása a vizsgált konfliktustípusok közül csak a két durvább esetben bizonyult jelentősnek és egyben szignifikánsnak: a tanár kigúnyolása és megütései. Az enyhébb konfliktusok esetében az eltérés nem szignifikáns, de legjobb háttérű tanulóknál a legmagasabb, s a középfokú végzettségű anyák gyerekeinél a legalacsonyabb. Ez arra figyelmeztet, hogy nem csak a hátrányos helyzetű családokból származó gyerekek esetében merülnek fel kisebb-nagyobb beilleszkedési, viselkedési problémák, a magasan iskolázott családok gyerekeinek beilleszkedése legalább annyira, esetleg még inkább problémás lehet. Összevetve a tapasztalatokat a korábban elemzett intézményi megközelítéssel, arra következtethetünk, hogy e szabályszegések esetében nagyon erőteljes a kortárshatás: ha a hátrányos helyzet egyéni szinten nem befolyásolja a szabályszegést, a hátrányos helyzetűek aránya viszont igen, akkor ebből az következik, hogy a sok hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolákban ezek a konfliktusok a jobb háttérű tanulókra is kiterjednek.

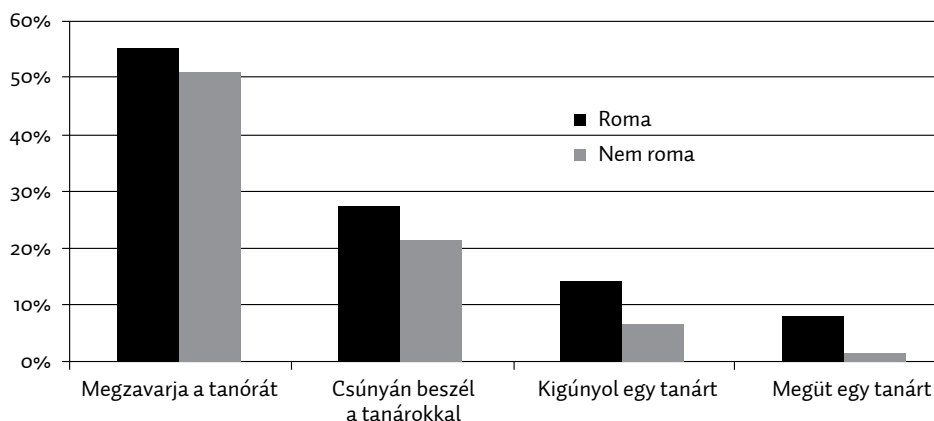
Adataink arra vonatkozólag is figyelmeztetőek, hogy nem lehet a konfliktusokat összemოსni, eltérő sajátosságokat mutatnak nemcsak a gyakoriság, hanem az érintett tanulói kör tekintetében is: miközben a gyakoribb konfliktusok esetében alig van eltérés a tanulói háttér szerint, az erősebb vétségeknél erőteljesebb ennek befolyásoló szerepe.

11. ÁBRA: A tanulók konfliktusokban való érintettsége az anya iskolázottsága szerint (%)



Hasonló összefüggéseket figyelhetünk meg a tanulók roma háttérét tekintve is. A roma származás még erősebben érvényesül, ugyancsak a két durvább konfliktustípussal, a tanár kigúnyolásával és a tanár megütésével összefüggésben, ahol az érintettséget jelzők negyede, illetve közel fele volt roma származású. Hogy e tények mögött egészen pontosan milyen folyamatok húzódnak meg, arra a kutatás alapján nem tudunk választ adni, így azt sem tudjuk megválaszolni, hogy az eltérő kulturális különbségeknek, illetve a tanulókat identitásukban, vagy más jellegű érzékenységüket megsértő tanári viselkedésnek lehet szerepe ebben, s ha igen, mekkora. Pusztán a figyelmet irányítjuk egy olyan jelenségre, amellyel foglalkozni kell, még akkor is, ha esetleg a jelenség igazságtartalma kétséges.

12. ÁBRA: A tanulók konfliktusokban való érintettsége a szülők roma származása szerint (%)



KONFLIKTUSTÍPUSOK ÉS A TANULÓK ISKOLAI HÁTTERE

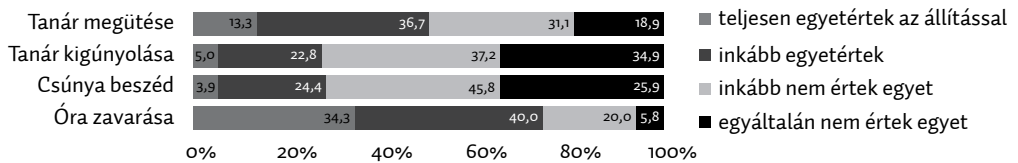
Igen fontosnak tűnik a konfliktusokban való érintettség esetében a tanulók iskolai „háttere”, azaz az a hely, pozíció, amit az iskolában a tanulmányi eredményük alapján a tanulók között elfoglalnak, a tanárokkal való kapcsolat, és az a tény, hogy az iskolában mennyire érzik jól magukat a diákok. Az általunk vizsgált tényezők nyilvánvalóan egymással is erősen összefüggnek.

Adataink közelebbi elemzése azt mutatta, hogy a konfliktusokban érintett tanulók rendre a néhány tizeddel gyengébb átlagos tanulmányi eredményességű tanulók köréből kerülnek ki az általános iskolai bizonyítvány tanúsága szerint. A különbség minden konfliktustípus esetében megfigyelhető volt, de a tanár kigúnyolása esetében volt a legnagyobb. A tanulmányi teljesítményekben mutatkozó eltérés nemcsak arra enged következtetni, hogy az iskolai hierarchia összefügg a tanulmányi teljesítménnyel, ami önmagában vagy más háttértényezőkkel való összefüggés okán valamilyen mértékű kockázati tényezőt jelent a tanár-diák viszony szempontjából.

A másik, általunk vizsgált tényező a tanulók tanárokhöz való viszonya, ami nem szükségképpen rossz minden vétség esetében. A leggyakoribb vétségben, az óra zavarásában érintett tanulók túlnyomó többsége inkább kölcsönös tanár-diák tiszteletet jelzett, vagyis

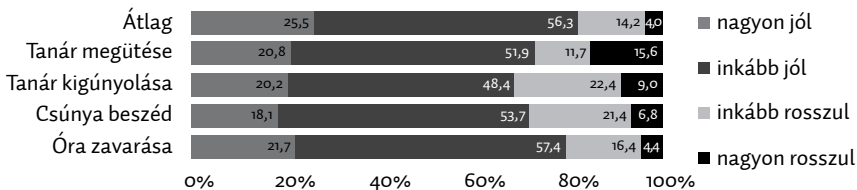
ezt a viszonyt – tanulók értelmezése szerint – nem borítja fel az óra megzavarása: a viselkedés nem a tanárnak, hanem a szituációnak szól, a tisztelet ettől még megmarad, s a kölcsönösség arra utal, hogy a tanárok is így gondolják. A többi, erősebb vétségről már nem mondhatjuk el ugyanezt: ahol ezek előfordulnak, ott már – legalábbis a tanuló oldaláról – nincs meg a kölcsönös tisztelet. Az okok és az okozatok viszont nem egyértelműek: egyaránt előfordulhat, hogy a kölcsönös tisztelet hiánya vezet a normaszegő magatartáshoz, de az is, hogy a normaszegő magatartás akadályozza a kölcsönös tisztelet kialakulását.

13. ÁBRA: Mennyire értesz egyet az alábbi állítással: „Ebben az iskolában a tanulók és a tanárok kölcsönösen tisztelik egymást”? (diákok véleménye)



A gyengébb tanulmányi eredmény, a rosszabb tanár-diák viszony is magyarázhatja, hogy a vétségekben érintett tanulók valamennyien az átlagnál kevésbé érzik jól magukat az iskolában, ugyanakkor a szabályszegések súlyosabb formáit elkövetők többsége is inkább pozitívan viszonyul az iskolához. Ez azt jelzi, hogy ezek a normaszegések minden bizonnyal nem általánosak, feltételezhetően alkalmanként fordulnak elő, s talán egy-egy pedagógushoz köthetők, vagyis jelentős részben szituációfüggők, s kevésbé fakad a tanulók személyiségéből, vagy kulturális háttéréből.

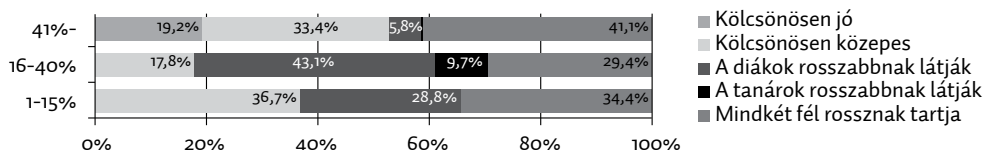
14. ÁBRA: Összességében hogyan érzed magad ebben az iskolában? (diákvélemények)



Az elemzés végén megkíséreltünk arra is választ kapni, hogy a tanulói és a tanári vélemények egybevetése mit mutat az általunk vizsgált iskolacsoportokról, vagyis az iskolák társadalmi háttere magyarázza-e ezeket. A hátrányos helyzetű tanulók aránya szerint felbontva az adatokat azt tapasztalható, hogy igen jelentős különbség van a vélemények tartalmát és egybeesését tekintve egyaránt a három iskolacsoport között. A közepesnek mondható tanulói összetételű intézményekben a legnagyobb a tanulók és a tanárok közötti látens feszültség: főként a tanulók az elégedetlenek, de az iskolák nem csekély részében a tanárok is, a viszony hasonló minősítése az iskolák kevesebb mint felében tapasztalható csak.

Megítélésünk szerint ezekben az intézményekben nagy lehet a távolság és nem jó a kommunikáció a tanulók és a tanárok között, ennek következtében adaptációs problémák lehetnek az két fél viszonyában. Kölcsönösen jó viszony kizárólag a legrosszabb háttérű iskolákban tapasztalható, mégpedig azok közel egyötödében, vagyis épp azokban az iskolákban tapasztaljuk ezt, ahol a legtöbb problémát vártuk, s ahol a fenti elemzés alapján állítható, hogy valóban a legtöbb a probléma. A némileg meglepő összefüggést az interjúk tanúsága szerint az intézményi kultúra felvállalt mássága magyarázza. Ezekben az iskolákban úgy tűnik, megtörtént az a váltás, aminek révén a hátrányos helyzetű tanulók magas arányát az iskola nem problémának tekinti, hanem felvállalt feladatnak. Egy ilyen vállalás teheti lehetővé, hogy az iskola tanárai tudatosan készüljenek fel erre a feladatra és éljenek olyan megoldásokkal (pl. a tanulók felé forduló figyelem, a személyes törődés), ami kölcsönösen jobbá teszi a tanárok és tanulók viszonyát.

15. ÁBRA: A tanár-diák viszony együttes értékelése – a hátrányos helyzetű tanulók iskolai aránya szerint

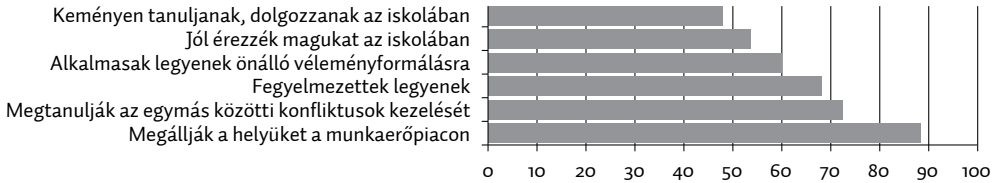


A TANÁROK DIÁKOKKAL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSAI

A tanár-diák kapcsolat minőségén sokat javíthat, ha a két fél közös célok mentén érintkezik egymással, sokat ronthat is, ha eltérőek ezek a célok. A diákok céljairól nem gyűjtöttünk információt, de a tanári elvárások alapján következtethetünk valamelyest az iskolai légkörre. Arra a légkörre, amely segítheti a tanár-diák konfliktusok megelőzését és megoldását. Az elvárások önmagukban nehezen minősíthetők, más-más tanulói közegekben más-más értelmet nyerhetnek, nem beszélve arról, hogy egyes fogalmak (pl. fegyelmettség, szorgalom, stb.) tartalma időben és térben változó, a célok rendszere azonban képet fest az értékek egymáshoz való viszonyáról.

Kutatásunkban a tanári elvárásokat hat, részben az iskolai időszakra, részben a jövőre vonatkozó kérdésre fűztük fel. E kérdések mindegyikét fontosnak tartották a pedagógusok, pusztán finom különbséget tettek közöttük a fontosság erőssége szerint. A konfliktusok, illetve kezelésük szempontjából a hat kérdés közül öt releváns: a tanulók viselkedésére, elvárt magatartására vonatkozik, vagy pedig a meglévő konfliktusok megoldásával hozható összefüggésbe.

16. ÁBRA: A tanárok tanulókkal kapcsolatos elvárásai (%)



Az elvárások sorában a jó iskolai hangulat és a kemény munka viszonylagos háttérbe szorulása azt jelzi, hogy ezeket a pedagógusok inkább eszközként, mintsem célként kezelhetik, ezeket a nevelési jellegű elvárások (konfliktuskezelés, önálló véleményformálás) megelőzik. A kemény tanulás ugyan egy tradicionális értékeket tükröző (tanulásközpontú, fegyelmezett viselkedést megkövetelő) iskola képét is megrajzolja, a valóság azonban ennél lényegesen árnyaltabb. A kemény munka például elsősorban a városi, halmozottan hátrányos helyzetű tanulóval alig rendelkező, tehát viszonylag kedvező társadalmi háttérű iskolák sajátossága (a négyes skálán átlagosan 3,5-ös értéket kapott, miközben a községekben csak 3,0-et), tehát azoké, amelyek – vélhetően – képesek magasabb követelményeket állítani a tanulók elé. Legkevésbé a közepes háttérű iskolák esetében fogalmazódik ez meg. Ezzel kapcsolatban fel kell hívnunk a figyelmet arra a gyakran, és sok területen megfigyelhető jelenségre, hogy bizonyos tekintetben a legjobb és a legrosszabb tanulói összetételű iskolák közös vagy legalábbis egymáshoz közeli sajátosságokkal rendelkeznek.

A fegyelem előtérbe kerülése az iskolák helyzetével nem, a tanárok helyzetével kapcsolatban azonban felmerül. Az okok itt is két oldalról érkeznek, de egyelőre csak az egyiket nevezzük meg: minél rosszabbnak érzik a tanárok a saját anyagi helyzetüket, annál fontosabb számukra a fegyelem. Feltételezésünk szerint egyfajta tanári kiábrándultság, kilátástalanság érzet vezet a fegyelem ily módon való előtérbe kerüléséhez. Ezt az összefüggést erősíti egy másik tényező is, amely a tanulók jó iskolai közérzete (mint elvárás) és a tanár jó közérzete (mint tény) párhuzamosságára utal, s igazából az összefüggést a negatív irányban megfogalmazva rajzolja meg érzékletesen: minél rosszabbnak érzi magát a tanár az iskolában, annál kevésbé fontos számára, hogy a diákok jól érezzék magukat. Mindezek rávilágítanak arra, hogy – bár többféle interpretáció is elképzelhető – a tanárok elégedettsége pozitívan hat a munkájukra, s ezen belül a munkájukkal kapcsolatos célkitűzésekre, aminek az iskolán belül kiemelkedő szerepe lehet.

A tanulók jó iskolai közérzetének igénye még egy háttértényezővel mutat szignifikáns összefüggést: a legkisebb iskolákban kerül ez leginkább előtérbe. E kis iskolák nem annyira méretük okán vannak jellegzetes helyzetben, hanem mert valamilyen speciális feladatra vállalkozva, nem egy esetben a nehezen kezelhető tanulók problémáinak kezelését hangsúlyosan felvállalva maradtak kicsik. Vissza kell utalnunk egyben a korábban elmondottakra, miszerint kölcsönösen jó viszonyt egyedül a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló befogadó iskolák között találtunk.

A kutatás fő témája szempontjából kiemelkedően fontos konfliktuskezelés kifejezetten előtérbe került a válaszok sorában. Ennek tartalma azonban ebben a megközelítésben nem ismert, vagyis nem tudjuk meg, hogy milyen elvekre építve képzelik el a pedagógusok ezt. A folyóiratban szereplő másik tanulmány⁴ utal arra, hogy az alternatív vitarendezés fogalmát nagyon eltérően értelmezik még az igazgatók is. Minden esetre, még bizonytalan értelmezés mellett is, komoly alapot jelenthet a tanárok számára ez az célkitűzés ahhoz, hogy adott esetben új, számukra alternatív megoldások vitarendezés iránt is érdeklődjenek.

A TANÁR-DIÁK VISZONYT BEFOLYÁSOLÓ TANÁRI ATTITÚDOK, TULAJDONSÁGOK

A tanár-diák viszonyt a tanárok oldaláról nemcsak az általuk megfogalmazott célkitűzések, hanem a közös munkát meghatározó tulajdonságaik, tevékenységeik is befolyásolhatják. Mint minden kapcsolat esetében, az együttműködés természetesen mindkét félen múlik, de az iskola természetéből fakadóan a viszonyt a tanárnak kell, kellene aktívan alakítania, vagyis a tanárok felkészültsége, hozzáállása döntő lehet.

Kutatásunk tapasztalatai szerint a tanár-diák viszonyt a tanárok tanulókkal kapcsolatos célkitűzései szinte egyáltalán nem befolyásolják. Az egyedüli kivételt a kemény munka követelménye jelenti: a kölcsönösen jó viszonyt jelző iskolákban ez az elvárás háttérbe szorul, viszont előtérbe kerül azokban az iskolákban, ahol a diákok rosszabbnak érzékelik a tanárokkal való kapcsolatot, mint a pedagógusok. Az ok-okozati összefüggések nehezen feltárhatók, feltételezésünk szerint nem is mindig azonos irányúak, minden esetre a vizsgált iskolai körben kirajzolódik, hogy a kedvező tanár-diák viszony nem a kemény munka talaján jön létre, hanem inkább annak háttérbe kerülésével. Mindez némi adalékot jelenthet a jó társadalmi háttérű (sok esetben a kemény munkát előtérbe helyező) iskolákban tapasztalt viszonylag magas – igaz, nem komoly súlyú – fegyelemsértésekre.

A tanár-diák viszonyt a tanári célkitűzéseknél lényegesen erőteljesebben befolyásolja a tanárok tanulókkal szembeni viselkedése, ami egyértelműen jelzi, hogy a tanári célkitűzések sokfélék lehetnek, de a sokféle értéket felülírják a mindennapi kapcsolatok, amelyeket ugyan kölcsönösen alakítanak a tanulók és tanáraik, de amelyben a tanároknak komoly szerepe van.

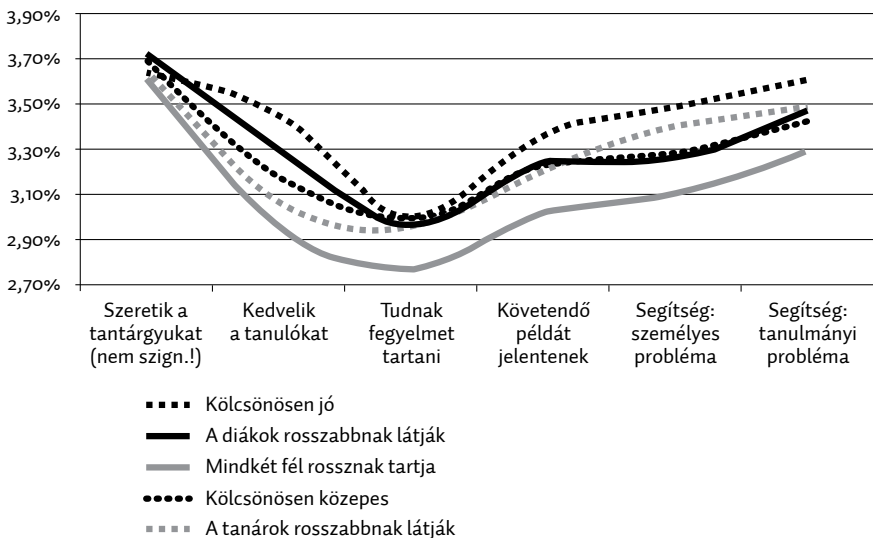
A tanárok viselkedését önmagukkal értékeltettük, s ez nagyon tanulságos összefüggést rajzol meg: a legjobb kapcsolatot jelző intézményekben a tanárok a hat mutató közül ötben (a hatodik esetében nincs szignifikáns összefüggés a két tényező között) egyértelműen a legjobbak a tanár-diák viszony kölcsönös megítélése szerinti iskolacsoportok között, a legrosszabb kapcsolatot jelzők esetében pedig rendre a legalacsonyabb értéket kapták mindegyik mutató szerint. Az öt tanári tulajdonság, tevékenység egy része (kedvelik a tanulókat, tudnak fegyelmet tartani) kölcsönös ok-okozati kapcsolatban állhat

4 Mártonfi György: Igazgatók az alternatív vitarendezésről, a konfliktuskezelésről

ugyan a tanár-diák viszonyal, más része esetében azonban (követendő példát jelentenek, segítenek a tanulóknak azok személyes, vagy tanulási problémáinak megoldásában) egyértelműen a tanári hozzáállás hiányosságai ütköznek ki az adatokban.

Az adatok azt jelzik, hogy a kölcsönös kapcsolatra utaló egyenlőtlenség egyik típusát, mégpedig azt, amikor a diákok rosszabbnak minősítik a kapcsolatot, mint a tanáraik, a hat mutató közül a diákok számára nyújtott személyes jellegű tanári segítség hiánya érdemben befolyásolja: a négyes skálán mért erre adott pontérték itt lefelé tér el más mutatókhoz képest.

17. ÁBRA: A tanár-diák viszony kölcsönös értékelése és a tanárok jellemzői saját megítélésük szerint*



* A kérdés: „Ön szerint mennyire jellemzik az alábbiak az iskola tanárait?”

A válaszok: négyfokú skálán, ahol 1= Szinte egyetlen ilyen tanár sincs az iskolában, 4= A legtöbb tanár ilyen

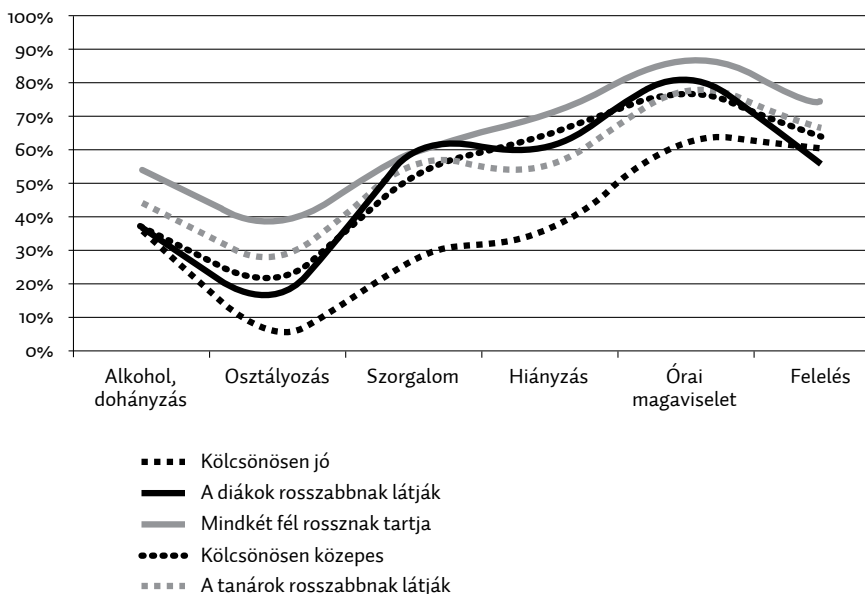
A TANÁR-DIÁK VISZONY ÉS A TANÁR-DIÁK KONFLIKTUSOK

A tanárok és diákok közötti értékülönbségek, sőt a felszín alatt megbújó feszültségek nem vezetnek törvényszerűen konfliktushoz, csak hozzájárulhatnak ezekhez, s megnehezíthetik a konfliktusok rendezését. Mint korábban láttuk, a tanárok a vizsgált konfliktusok előfordulásával, gyakoriságával kapcsolatos tapasztalatai esetenként markánsan eltérnek a diákok által jelzettől.

A tanulók értékelése szerint a fegyelemsértések között az óra megzavarása kiemelt jelentőségű. A tanárok tapasztalata ezzel egybeesik, amennyiben az óra megzavarására visszavezethető konfliktusok („órai magaviselet”, „feleselés”) a leggyakoribbak. Ez még akkor is igaz, ha ők a tanóra megzavarását sokkal inkább a mindennapok természetes ré-

széneket tekintik, mint a diákok. Egyes konfliktusok gyakorisága összefüggésbe hozható a tanár-diák viszony megítélésével, mégpedig úgy, hogy a kölcsönös tisztelet erőteljesebb jelenléte esetén a konfliktusok száma viszonylag alacsony. Bár az ok-okozati viszonyok itt sem egyértelműek, feltételezhető a kölcsönhatás, vagyis, hogy a kölcsönös tiszteletet a konfliktusok gyakorisága éppúgy befolyásolja, mint ahogy a kölcsönös tisztelet is csökkenti, csökkentheti a konfliktusokat, hiszen hozzájárulhat azok megelőzéséhez.

18. ÁBRA: A tanárok különböző területekkel összefüggő személyes konfliktusainak aránya a tanár-diák viszony megítélése szerinti iskolacsoportokban



ÖSSZEGRZÉS

Elemzésünkben néhány konfliktustípus segítségével arra tettünk kísérletet, hogy körüljárjuk a tanárok és diákok viszonyának, s e viszony háttérének a kérdését. Tapasztalataink azt mutatják, hogy igen eltérő a konfliktusok érzékelése a két szereplő részéről, jellemzően a tanárok kisebb gyakoriságúnak ítélik meg ezeket, mint a diákok. A konfliktusok egyes, eltérő súlyú előfordulása az intézmény képzési típusától és tanulóinak társadalmi összetételétől függően eltérő, az utóbbi szempontból a hátrányos helyzetű tanulókat magasan arányban fogadó intézménycsoport a másik két csoporttól való eltérése szembevetve. Sajátos tapasztalat, miszerint az általunk kérdezett vétségek előfordulása ugyan a legrosszabb háttérű iskolákban a leggyakoribb, a kölcsönös tisztelet érzése is itt a legkedvezőbb a tanárok és a diákok részéről. A másik két intézménycsoportban ugyan kevesebb a vétségek tényleges előfordulása, de ennek ellenére a tanárok és a diákok viszonya ellentmondásosabbnak, problémásabbnak tűnik.

A tanulói vélemények a konfliktusokról eltérőek abban a tekintetben, hogy általában, vagy saját érintettségre vonatkozik-e a kérdés, az utóbbi szempontból a gyakorisági arányok jóval szerényebb mértékűek. A konfliktusokban érintettség a tanulók társadalmi háttérét tekintve összefüggést az anya iskolázottsága és a tanulók kisebbségi (roma) származása szerint mutat, elsősorban a súlyosabb konfliktusok esetében, az összefüggés konkrét irányát és tartalmát illetően sajnos adataink kevésbé igazítanak el. A tanulók iskolai háttere is befolyásolja adataink szerint a tanulók konfliktusokba kerülését: nagyobb eséllyel a gyengébb tanulmányi eredményességű tanulókra jellemző, illetve olyanokra, akik tanáraikkal szemben kevésbé érzékelnek kölcsönös tiszteletet és nem érzik jól magukat az iskolában.

A vizsgálat egyértelműen rámutat arra is, hogy a konfliktushelyzetek, illetve a konfliktusok mögött nem csak a diákok magatartását kell keresnünk, hanem a tanárok diákokkal kapcsolatos elvárásain keresztül a pedagógusok helyzete: jó léte, jó közérzete is szerepet játszik, de az is, hogy milyen eszköztárral rendelkeznek – például a fegyelmezés terén –, vagy hogy milyen mértékben terjesztik ki tevékenységüket a tanításon kívülre: segítik-e a tanulókat, vagy pedig nem foglalkoznak azok személyes problémáival.

Sági Matild – Szemerszki Marianna

Hogyan hatnak a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására?

A tanulmány az iskolán belüli konfliktusok megoldási módjai és ezek pedagógiai hatásának feltárására tesz kísérletet. Bemutatja a tanulók és a pedagógusok körében is a jellegzetes konfliktusmegoldási módokat. Ezt követően vizsgálja a tanárok és diákok különböző típusú iskolai konfliktusokra adott tipikus reakcióit. A szerzők kiemelt figyelmet fordítanak arra, hogy milyen kapcsolat van a diákok és az iskolai tantestület általános konfliktusmegoldási attitűdjei és probléma-megoldási gyakorlata között. Arra az alapvető kérdésre keresik a választ, hogy van-e az iskolai konfliktusok megoldási módjainak nevelő hatása?

BEVEZETÉS

Az elmúlt időszakban az iskolai konfliktusok fokozott figyelem középpontjába kerültek. Ennek során a konfliktus léte maga sokszor negatív értékítélettől kísérvé jelent meg, gyakran összemosódva az iskolai erőszak kérdéskörével. A szakértők ugyanakkor arra hívják fel a figyelmet, hogy önmagában a konfliktus nem negatív jelenség, hanem az emberi kapcsolatok természetes velejárója, az ember társas lény mivoltából adódik. A csoporton belüli, és a csoportok közötti konfliktusoknak nemcsak csoporterősítő, de jelentős szocializációs funkciója is lehet, míg a konfliktusok nem megfelelő megoldási módjai, és még inkább a „nem megoldásuk”, a konfliktusok elfojtása és elfedése jelentős problémák forrásává válhat. (COSER 1956, 1967).

Az iskolai konfliktusokkal foglalkozó hazai szakértők is arra hívják fel a figyelmet, hogy az elmúlt időszakban a konfliktusok megoldási módjaiban, illetve az eltérő megoldási módok egymásnak feszülésében, esetenként ütközésében történtek lényeges változások. A hagyományos, tekintélyelvű iskolákra a konfliktusok elkendőzése, elfojtása volt a jellemző. Ez a tradicionális társadalmakban találkozott az általános konfliktus-kezelési eljárásokkal, változó társadalmi viszonyok között azonban gyakran eltér az iskolában alkalmazott, vagy alkalmazni kívánt konfliktuskezelési mód attól, amire a tanulókat a család, vagy a tágabb társadalmi környezet/csoport szocializálja.

Az értékrendek, normák, konfliktusmegoldási módok iskolai ütközése adódhat abból, hogy az iskola lassan reagál a társadalmi változásokra, és abból is, hogy az iskolai expanzió hatására olyan társadalmi csoportokból származó gyerekek is megjelennek az iskolában,

akiknek a tradicionális konfliktusmegoldási módjai jelentősen eltérnek az iskolák hagyományos értékrendjétől (SÁSKA 2008, KRÉMER 2008). Ugyanakkor súlyos hiba lenne úgy vélni, hogy az iskolák többsége alapvetően csak tradicionális konfliktusmegoldási módokat alkalmaz, illetve, hogy a különböző konfliktusmegoldási módok iskolai találkozása csak (újabb) konfliktusokat gerjesztene. Ellenkezőleg: optimális esetben az iskola lehet a legfontosabb terepe és fő aktora annak a tanulási/szocializációs folyamatnak, amelynek során a tanulók a családi/társadalmi közegükétől eltérő konfliktusmegoldási módokat ismernek meg és alkalmaznak (SZEKSZÁRDI 1994, 2001, BUDA 1986, 2005, KRÉMER 2008, LIGETI 2010). Alapvetően ez a meggyőződés vezetett arra, hogy a magyar oktatásügyben kiemelt témakörként jelent meg az alternatív vitarendezés elveinek és gyakorlatának kérdésköre, amelyet Ligeti György szavait idézve fogalmazhatunk meg a legmarkánsabban: „Az iskolán belüli konfliktusoknak és feloldási módjaiknak pedagógiai erejük van.” (LIGETI 2010. 1. oldal)

TIPIKUS KONFLIKTUSKEZELÉSI MÓDOK A SZAKKÉPZŐ ISKOLÁK DIÁKJAI KÖRÉBEN

Vizsgálatunk során a diákok általános konfliktuskezelési beállítódásait egy, a lehetséges konfliktuskezelési beállítódásokat a szakirodalom alapján jól tükröző itemsorral mértük. Eredményeink szerint a szakképző iskolák diákjaitól elvi szinten nem állnak távol a tárgyalásos vitarendezési módok. Az adatok azt jelzik, hogy 88 százalékuk egyetért azzal az állítással, hogy minden vita, veszekedés, zűr esetén van olyan megoldás is, amikor nem kell másokat bántani, de nem is kell meghúzni magunkat, és közel ennyien (85%) azzal az állítással is egyetértenek, hogy „sokszor az segít, ha megpróbáljuk megérteni a másik viselkedésének az okát”.

Ugyanakkor nem áll távol tőlük az erő alapú vitarendezési mód sem: kétharmaduk egyetért az erre utaló általános konfliktusmegoldási beállítódásokat jelző állításokkal is. Valamivel többen fogadják el a verbális agressziót mint konfliktuskezelési módot. „Teljesen rendben van, hogy ha gúnyolnak, akkor visszaszólunk”: (69%), és nem sokkal kevesebben tudják elfogadni az erőteljesebb, fizikai bántalmazást is magában foglaló módokat: „Ahhoz, hogy a többiek tiszteljenek, néha meg kell harcolni másokkal”: (63%), illetve „Néha az embernek csak két választása van: vagy őt ütik meg, vagy ő üt először”: (64%).

Minden második diáktól a társak kiközösítése sem áll távol „Teljesen rendben van, hogy ha valakire dühöseket vagyunk, akkor nem állunk vele szóba”: (52%). A diákok harmadától az elkerülő, visszahúzódó konfliktusmegoldási módok sem állnak távol „Vita, veszekedés, zűr esetén a legjobb megoldás az, ha meghúzzuk magunkat”: (34%), egynegyedük pedig kifejezetten pártolja az erőszakra, illetve a hatalmi pozícióra alapozott konfliktusmegoldásokat „Azoknak a diákoknak van a legnagyobb tekintélyük, akik ellenszegülnek a tanároknak”: (25%) és „Teljesen rendben való, hogy megüssük azt, aki nagyon feldühít” (25%) (1. ábra).

1. ÁBRA: Szakképző iskolák diákjainak általános konfliktusmegoldási attitűdskálája
 (Az egyes állítással egyetértők aránya (4 fokú skálán „teljesen egyetért”, vagy „részben egyetért” válaszok, %, N=3009)



Az itemek által feltárt általános konfliktusmegoldási attitűdök között jelentős átfedések vannak: nem ritka ez az egyeztető/vitarendező és az erőszakos/hatalmi attitűd között sem. Ennek érdekében, hogy feltárjuk azokat a fő dimenziókat, amelyek mentén a diákok konfliktusmegoldási attitűdjeinek fő típusai rendeződnek, a 9 „igen-nem” típusú változóra alapozva főkomponens-elemzést végeztünk. Ennek eredményeképpen három, egymástól markánsan elkülönülő típus bontakozott ki: 1) a hatalom/erő alapú, 2) a vitarendező és 3) a visszahúzó/elfedő attitűd – tehát gyakorlatilag ugyanazok a típusok, amelyeket kiemelt típusokként említett összező elemzésében Kas Kinga (2008).

- Leginkább erőteljesnek a hatalom/erő alapú beállítódás mutatkozik. Ez az egy faktor a teljes variancia több mint 20 százalékát magyarázza, sajátértéke 1,88. E beállítódásra nemcsak a verbális és szimbolikus, de a fizikai erőszak alkalmazása is alapvetően jellemző.

- Az érdekegyeztető/vitarendező beállítódás ugyancsak erőteljes típusként jelenik meg. E típusra a mások érdekeinek, szempontjainak megértése, és az olyan, összességében legjobb megoldások keresése – tehát a nem zéró összegű játszma lehetőségének megtalálása – a jellemző, ahol a konfliktus összes szereplőjének sérülése minimalizálható. A beállítódásra kisebb mértékben a verbális agresszió is jellemző, esetenként a „lovagi párbaj” jellegű összecsapás sem kizárható – viszont kifejezetten elhatárolódik a proaktív (tehát kezdeményező) fizikai erőszaktól.
- Nem kevésbé erőteljes általános beállítódás a visszahúzó típus sem. Mind magyarázó ereje (13%), mind pedig a faktor sajátértéke (1,17) közel azonos az érdekegyeztető/vitarendező beállítódásával. E beállítódás fő jellegzetessége a konfliktus „nem kezelése”, elfedése, a problémás személyekkel való kommunikáció elkerülése. E típus képviselője kifejezetten elhatárolódik a hatalmi/erő alapú konfliktusmegoldási módoktól, de nem különösebben jellemző rá a másik megértésére, az érdekek, célok és a másik fél szempontjainak megértésére, felfedésére való törekvés sem (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: A szakképző iskolák diákjainak konfliktusmegoldással kapcsolatos általános attitűd-típusai			
Rotálatlan faktorsúly-mátrix			
	Hatalom/erő alapú	Vitarendezés	Visszahúzó
	1	2	3
Egyetért: Teljesen rendben való, hogy megüssük azt, aki nagyon feldühít	,684	-,134	-,053
Egyetért: Néha az embernek csak két választása van: vagy őt ütik meg, vagy ő üt először	,629	,245	-,201
Egyetért: Ahhoz, hogy a többiek tiszteljenek, néha meg kell harcolni másokkal	,524	,289	-,218
Egyetért: Teljesen rendben van, hogy ha kigúnyolnak, akkor visszaszólunk	,510	,309	-,106
Egyetért: Azoknak a diákoknak van a legnagyobb tekintélyük, akik ellenszegülnek a tanároknak	,454	-,167	,288
Egyetért: Teljesen rendben van, hogy ha valakire dühöse vagyunk, akkor nem állunk vele szóba	,397	,088	,576
Egyetért: Vita, veszekedés, zűr esetén a legjobb megoldás az, ha meghúzzuk magunkat	,040	-,043	,792
Egyetért: Minden vita, veszekedés, zűr esetén van olyan megoldás is, amikor nem kell másokat bántani, de nem is kell meghúzni magunkat	-,206	,728	,123
Egyetért: Sokszor az segít, ha megpróbáljuk megérteni a másik viselkedésének az okát	-,279	,643	,125
Sajátérték	1,883	1,238	1,175
Magyarázott variancia (%)	20,92	13,75	13,057

2. SZAKKÉPZŐ ISKOLÁK TANÁRAINAK ÁLTALÁNOS KONFLIKTUSKEZELÉSI BEÁLLÍTÓDÁSAI – A TANÁROK VÁLASZAI ALAPJÁN

Eredeti elemzési tervünk szerint szeretnénk volna összevetni egy-egy iskola tanárainak és diákjainak általános konfliktusmegoldási attitűdjeit. Hipotézisünk szerint azokban az iskolákban, ahol a tantestület többsége a vitarendező beállítódás elkötelezettje, a diákok is inkább hajlanak e konfliktuskezelési módok alkalmazására. Az összehasonlíthatóság érdekében a vizsgálatba bekerült iskolák pedagógusaitól lekérdezett kérdőív pontosan azt az általános konfliktusmegoldási beállítódásokat firtató kérdéssort (is) tartalmazta, amelyet a diákok esetében alkalmaztunk, s a válaszok alapján a diákok esetében alkalmazottal megegyező módon – tehát faktoranalízis segítségével – akartuk feltárni az általános konfliktusmegoldási beállítódási típusokat. A tanárok esetében azonban analízisünk nem vezetett markáns jegyekkel meghatározható faktorokhoz. Ennek elsősorban az volt az oka, hogy a tanárok elsőprő többsége (90-96%-a) egyetértett azokkal az általános állításokkal, amelyek az információ feldolgozó/együttműködő, tárgyalásra alapozott konfliktusmegoldási beállítódást mérték; 566 tanárból csak 6 (1%) vállalta fel, hogy rendben lévőnek tartja, hogy valaki megüti azt, aki nagyon feldühíti, s ugyancsak kevesen (6-9%) értettek egyet a viszályzó-erőszakos beállítódásra vonatkozó állításokkal (2. ábra).

Elképzeltető, hogy a szakképző iskolák pedagógusai az elvek szintjén valóban általános hívei az alternatív vitarendezési módoknak, és valóban távol áll a beállítódásuktól a hatalmi/erőre épülő konfliktuskezelési attitűd. Ugyanakkor ezeknek az eredményeknek az értelmezésénél nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a szakmailag képzett pedagógusok tudják a „helyes választ” ezekre a kérdésekre, és nem kizárt, hogy a kérdőíves felmérés során nem a tényleges beállítódásukra, hanem inkább a szakmailag általuk helyesnek tartott beállítódásra vonatkozó válaszokat jelölték be. Ez utóbbi esetben is feltétlenül pozitív jelenségként kell azonban azt értelmeznünk, hogy a pedagógusok tudják, hogy mi a „helyes” válasz, mi lenne a szakmailag indokolt vagy legalább elfogadott/elvárt konfliktuskezelési beállítódás.

2. ÁBRA: Szakképző iskolák tanárainak általános konfliktusmegoldási attitűdskálája

(Az egyes állítással egyetértők aránya (4 fokú skálán „teljesen egyetért”, vagy „részben egyetért” válaszok, %, N=566)



A TANÁROK ISKOLAI KONFLIKTUSMEGOLDÁSI GYAKORLATA – AHOGY A GYEREKEK ÉSZLELIK

Az iskolai konfliktusok megoldási módjainak pedagógiai erejét elsősorban nem a tanároknak a kérdőíves kutatás során mért általános beállítódásai adják, hanem az, hogy a diákok milyenek észlelik az iskola és a tantestület (többségének) konfliktusmegoldási gyakorlatát. Ennek feltérképezéséhez arról kérdeztük a vizsgálatban részt vevő diákokat, hogy tapasztalatuk szerint jellemzően mit csinálnak az iskolában a tanárok akkor, ha egy diák megzavarja a tanítást, nem hagyja a tanárt tanítani. Az egyszerű tanár-diák konfliktusra vonatkozó kérdésünkhöz 14 válaszlehetőséget adtunk meg, s mindegyik lehetséges reakcióról 3 fokú skálán jelezhettek a diákok, hogy tapasztalatuk szerint az adott megoldási mód gyakran

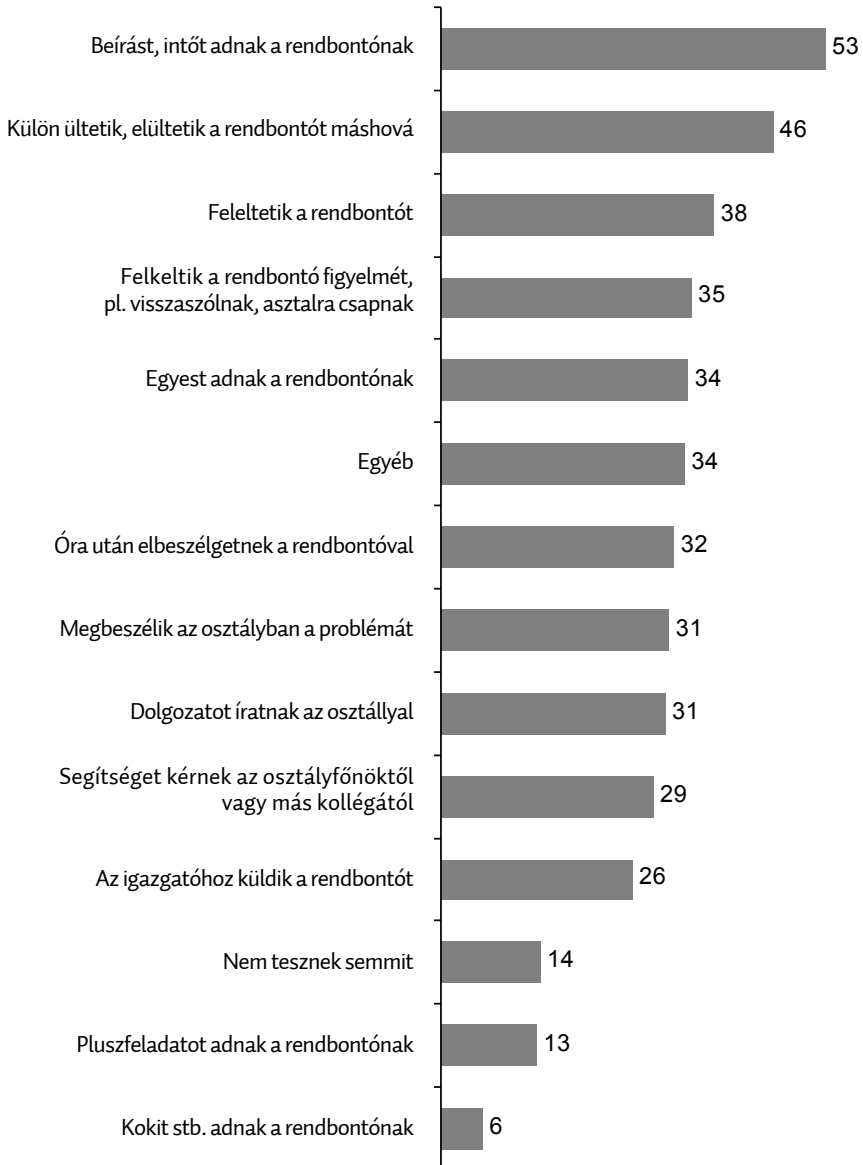
előfordul, néha előfordul vagy nem szokott előfordulni az iskolában. A „gyakran” válaszok alapján egyszerű kétértékű itemsort konstruáltunk, s ez alapján próbáltuk feltárni az iskolában a diákok által észlelt tipikus tanári konfliktusmegoldási típusokat.

A diákok fele számolt be arról, hogy ilyen tanár-diák konfliktus esetén az iskolájukban a tanárok jellemzően tradicionális fegyelmezési eszközöket alkalmaznak: beírást, intőt adnak a rendzavaró diáknak, vagy külön ültetik a rendbontót. Minden harmadik diák tapasztalata szerint a tanárok gyakran használják az oktatási-értékelési eszközöket is fegyelmező eszközként: feleltetik a rendbontót, szaktárgyi egyest adnak neki, illetve – kollektív büntetésként – dolgozatot íratnak az egész osztállyal. Ugyancsak körülbelül a diákok harmada szerint ilyen esetben a tipikus tanári reakció a visszaszólás, asztalra csapás – ugyanakkor a fizikai erőszak (pl. koki) a diákok beszámolóí szerint is csak néha-néha fordul elő.¹ Ellentétben a tanárok önbeszámolója alapján kibontakozó képpel, miszerint a tanárok elsöprő többsége alapvetően vitarendező-érdefeltáró, egyeztető beállítódású lenne, a diákok csupán szűk harmada számolt be arról, hogy ezek a konfliktusmegoldási formák (a rendbontóval óra után való elbeszélgetés, az esetnek az osztállyal való megbeszélése) egy egyszerű tanár-diák konfliktus, osztálytermi rendbontás esetén általánosak lennének az iskolájukban, s ennél is jóval ritkább a facilitációnak az az egyszerű formája, amikor a rendbontónak plusz feladatot ad a tanár ilyen esetekben. Végül, de nem utolsó sorban, minden negyedik diák gyakran tapasztalta azt is, hogy a vizsgált tanár-diák konfliktus esetén a tanár más (tekintélyesebb, illetve az iskolai hierarchiában magasabban álló) pedagógus segítségét kéri, s minden tizedik diák szerint az is gyakori, hogy az iskolájukban a tanárok ilyenkor nem tesznek semmit, tehát visszahúzódnak (3. ábra).

1 Meg kívánjuk jegyezni, hogy a diákokkal készült csoportos interjúk tanúsága szerint a (fiú) tanulók többsége szerint az olyan kisebb fizikai atrocitás, mint a koki vagy a „zsibi”, nem számít említésre méltó fizikai atrocitásnak – tehát nyugodtan beszámolnának róla, ha ez jellemző lenne.

3. ÁBRA: Tanár-diák konfliktusok kezelésének tanári gyakorlata – ahogy a gyerekek látják

„Jellemzően mit csinálnak a tanárok akkor, ha egy diák megzavarja a tanítást, nem hagyja a tanárt tanítani?” (Az egyes megoldási módokat gyakran tapasztalók aránya, 3 fokú skálán (gyakran, néha, soha) mért válaszok alapján, %, N=3908)



Faktoranalízisünk eredménye szerint a diákok által észlelt tanári konfliktusmegoldási gyakorlatnak is három fő típusa van, de ezek némiképp eltérnek a gyerekek általános konfliktusmegoldási beállítódási típusaitól (2. táblázat).

A tradicionális típusra a hagyományos-tekintélyelvű pedagógiai módszerek teljes tárházának – helyzettől függően a teljes portfólió egyik, vagy másik módszerének – aktiválása jellemző. Két tevékenység hiánya jellemzi ezt a típust: mindenképpen tesznek valamit (tehát nem passzívak), és nem szokták az osztállyal megbeszélni a problémát.

A vitarendező tanári gyakorlatra viszont éppen a problémák megbeszélése jellemző – az osztályközösséggel, vagy óra után, egyénileg, a közvetlenül érintettek körében. E típus képviselői kifejezetten aktívak, mindenképpen reagálnak a problémára, és ugyancsak ellentétes e beállítódással a kollektív büntetés – egy-egy tanuló rendzavarása esetén nem íratnak dolgozatot a teljes osztállyal.

A harmadik faktort a problémák elfedése, a visszahúzó és az agresszív reakciók együttese jellemzi. E típus képviselői osztálytermi diák-tanár konfliktus esetén vagy nem tesznek semmit, vagy fizikai agresszióval (pl. koki vagy tockos) reagálnak, vagy segítséget kérnek az osztályfőnöktől, illetve más kollégáktól. Ugyanakkor nem jellemző rájuk, hogy az igazgatóhoz fordulnának a problémával. Az összefüggések alapján tehát úgy tűnik, hogy ezt a típust az eszköztelenség jellemzi: konfliktus esetén tehetetlennek érzik magukat, és a sarokba szorítottak tipikus magatartásformáival reagálnak (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT: A szakképző iskolák tanárainak konfliktusmegoldási típusai – ahogy a diákok észlelik			
Rotálatlan faktorsúly-mátrix			
Jellemzően mit csinálnak a tanárok akkor, ha egy diák megzavarja a tanítást, nem hagyja a tanárt tanítani? A diákok észlelése szerint:	Tradicionális	Vitarendező	Visszahúzó és/vagy agresszív
Nem tesznek semmit	,058	-,485	,533
Megbeszélik az osztályban a problémát	,149	,664	,296
Óra után elbeszélgetnek a rendbontóval	,364	,618	,103
Külön ültetik, elültetik a rendbontót máshová	,469	,240	-,137
Pluszfeladatot adnak a rendbontónak	,476	,102	,122
Segítséget kérnek az osztályfőnöktől vagy más kollégáktól	,484	,112	,453
Beírást, intőt adnak a rendbontónak	,581	,006	-,301
Az igazgatóhoz küldik a rendbontót	,532	,091	,028
Felkeltik a rendbontó figyelmét, pl. visszaszólnak, asztalra csapnak	,555	-,062	-,095
Feleltetik a rendbontót	,658	-,113	-,207
Egyest adnak a rendbontónak	,632	-,142	-,221
Kokit stb. adnak a rendbontónak	,303	-,182	,584
Dolgozatot íratnak az osztállyal	,532	-,418	-,053
Egyéb	,378	-,232	,038
Sajátérték	3,117	1,446	1,159
Magyarázott variancia (%)	22,266	10,326	8,279

A diákok körében készült fókuszcsoportos beszélgetések alapján lényegében ugyanez a három reakciótypus különíthető el, hozzátevé azonban azt, hogy az egyes típusok előfordulási aránya iskolánként is eltérő. A tanórai rendzavarásra adott szaktanári válasz ugyanakkor természetesen még egy adott intézményen belül is függ a zavarás mértékétől/folyamatoságától és a tanár személyiségétől egyaránt.

K: Olyan is szokott lenni, hogy a diákok valamilyen fegyelmezetlenséggel megzavarják a tanórát.

Mi a leggyakoribb fegyelmező eszköz, amit a tanárok ilyen esetben alkalmaznak?

T₁: Egyes, kiküldi, igazgató. Hát attól függ, milyen tanár.

T₂: Elsőnek jó szóval akarják elkerülni, de ha a diák a jó szóból se ért, akkor szigorúbbak.

T₃: Nem mindegyik tanár ilyen, van, aki már egyből bevágja az egy egyest.

(Részlet a tanulói fókuszcsoportos interjúból)

K: Tehát a leggyakoribb, ha megy az óra és valaki az órát megzavarja. A tanárok mit csinálnak ilyenkor?

T₁: Kiabálnak.

T₂: Ránk szólnak, hagyd abba, maradj csöndben.

K: De mi a következő lépés, ha valaki nem hagyja ezt abba?

T₁: Beírnak órai munkára egy egyest, kapsz egy szaktanárit, felküldenek az igazgatóhoz.

Behívják ...-t². ... Kinyitják az ajtót és kivisz egy gyereket esetleg.

(Részlet a tanulói fókuszcsoportos interjúból)

Az iskola általános légköre és a tanulói összetétel is meghatározó e téren. Volt olyan iskola, s ezáltal olyan tanulói fókuszcsoport, ahol a tanulók nagy része már eleve valamilyen kudarcral érkezett az iskolába, s ők a korábbi iskolájukhoz is tudnak viszonyítani, a legtöbb esetben a jelenlegi javára. A legtöbb iskolában a tanulói összetétel osztályonként is jelentős mértékben eltér: egyes osztályokban alig vannak fegyelmezési gondok, míg máshol a tanóra jelentős részét a fegyelmezés veszi el. Ily módon még egy fókuszcsoporton belül is megfigyelhető, hogy a diákok véleménye megoszlik a tanórai rendzavarás kezelési módjáról, illetve annak sikerességéről. *K: Mindenki mondjon egy rossz megoldást, ami tuti, hogy rossz, ha egy tanár csinálja, ha fegyelmezetlenkedik valaki. A rossz azt jelenti, hogy nem hat.*

T₁: Ha csak rászól például.

T₂: Hát, amikor úgy csinál, mintha észre sem venné.

T₃: Ha feladja úgy az anyagot, mert most ideges lesz, feladja az anyagot, dolgozzátok ki és jövő órán dolgozat. Egy gyerek miatt.

T₄: Hátha egyből elkezd ordibálni, mint az idegbetegek.

K: Mit kéne csinálnia helyette?

² Van olyan iskola, amely biztonsági őrt alkalmaz.

T: Hát nem tudom, próbálja meg semmibe venni.

K: *Inkább ne is foglalkozzon vele?*

T: Hát, ha nem foglalkozik vele, ugyanúgy csinálja, hát akkor semmi értelme.

(Részlet a tanulói fókuszcsoporthoz tartozó interjúból)

K: *Az jó lenne, ha nagyobb fegyelmet tudnának tartani?*

T₁: Mikor, hogy.

T₂: Ha olyan van, amit szeretek, akkor igen. Ha olyan, amit rühellek, akkor nem.

K: *Te hogy látod? Több fegyelem kellene, vagy így jó?*

T₃: Hát jó ez így. Hát néha több.

T: Most kirúgni nem lehet mindenkit, mert akkor már a fél iskola nem is lenne itt.

K: *Tehát akkor úgy látjátok, hogy a tanárok kezében gyakorlatilag nincsen eszköz arra, hogy fegyelmezzenek.*

T: Nincs semmi.

K: *És jó lenne, ha lenne?*

T: Valamilyen szinten igen, mert így sokkal normálisabb lenne a közösség is, mert mondjuk tényleg, most így mindig azzal példálózok, hogy amikor idejöttem, de én példálózhatok is vele, mert teljesen más volt az egész.

(Részlet a tanulói fókuszcsoporthoz tartozó interjúból)

K: *Hogyan vélekedtek erről a fegyelmezés dolgról?*

T₁: Azt hiszem, nekem tippem sincsen, mit tudnának csinálni.

T₂: Nem tudom, szerintem ez a fegyelmezés téma már ott kezdődik, hogy otthon mi van, mert ha otthon úgy van, hogy gyerek azt csinál, amit akarsz, meg idemenjél, odamenjél, mit tudom én, hát akkor jó, hogy az iskolában is ilyen lesz.

K: *Mit várnátok el akkor, amikor van egy ilyen órai fegyelmeztelen szituáció és a tanárnak lépnie kéne? Előfordul az, hogy titeket zavar a más fegyelmeztelenkedése órán?*

T: Igen, mert hogyha most valaki figyelni akar, vagy jó jegyet akar szerezni, mert pont azon múlik a félévi vagy az év végi osztályzata, és most a többiek rosszködni, hiába akar figyelni, nem tudja a tanár végig kiabálni.

K: *És ilyenkor rá szoktatok szólni az osztálytársra?*

T: Igen, de ugyanúgy csinálják tovább.

(Részlet a tanulói fókuszcsoporthoz tartozó interjúból)

A diákok közül is sokan úgy vélik, hogy a tanárok eszköztelenek ezen a téren, de még gyakrabban kaptunk ilyen jellegű válaszokat a pedagógusoktól. Olyan intézményre is akadt azonban példa, ahol a megoldást a beszélgetésben látják, abban, hogy egy-egy probléma esetén nem feltétlenül a fegyelmi a megoldás, hanem sokkal inkább az egyéni szintű konfliktuskezelés, az diákok helyzetének, az adott szituációnak a jobb megértése. Ezekben az intézményekben

a tantestület és a vezetés is elkötelezettnek tűnik ebben az irányban, s ehhez az alternatív vitarendezés programja is segítséget adhat. Különösen abban az esetben, ha a tantestület egy meghatározó hányada részt vesz a képzésen, s az ott szerzett tapasztalatokat egymásnak is átadják. Egyes iskolákban – de ezek vannak kisebbségben – a diákok egy része is célszerűen részesül konfliktuskezelési oktatásban, máshol az osztályfőnöki órák, vagy bizonyos osztályokban az Arany János Tehetséggondozó Program, a nyelvi előkészítő év ad erre némi lehetőséget. A pedagógusoknak a komolyabb konfliktusok feloldásában egy külső mediátor is sokat tud segíteni, illetve sokszor hasznosnak bizonyul valamely külső személy bevonása a beszélgetésekbe.

K: ...te, aki részt vettél egy ilyen képzésen, hogy látod az iskolában a konfliktusok helyzetét, illetve azoknak a megoldásait?

T: Hát nekem az tetszik, hogy olyan sokszor elbeszélgetnek azzal, aki okozza a konfliktust meg azzal is, aki irányába történik a konfliktus, külön-külön is, és együtt is. Hát, amikor durva konfliktus van, akkor ugye van a fegyelmi meg ilyesmi, avval szintén egyetértek, úgyhogy szerintem jól kezeljük a konfliktusokat.

(Részlet a tanulói fókuszcsoportos interjúból)

K: Más tapasztalat? Biztosan össze tudjátok hasonlítani a két iskolát.

T1: Hát itt azért meg lehet beszélni. Tehát nem az van, hogy odamész, és akkor egyből lecsapnak, hanem leülünk és megbeszéljük. És tényleg van itt arra lehetőség, hogy a tanárokkal együtt leüljünk és megbeszéljük. Itt a tanárok is figyelnek a diákokra, mert mondjuk ...-ban nem figyeltek egyáltalán.

...

T2: Hát az igaz, hogy jobban odafigyelnek ránk, mint más suliba, mert a-ben is nagyon sokan voltak és nagyon nem figyeltek oda ránk, nem foglalkoztak úgy velünk.

K: Mire lett volna igényetek?

T2: Hát nem tudom, beszélgetni, meg, hogy mire számíthatunk a további időbe. Semmi nem volt.

(Részlet a tanulói fókuszcsoportos interjúból)

P1: Igen, és nemcsak agresszió van, hanem igazából beszélgetésre vágnak. A ...-hoz³ is azért járnak, mert ott beszélgetni lehet. Tehát van, aki meghallgatja őket. Például nekünk van huszon x óránk, tehát, hogy rohanunk, mondjuk egyik óráról a másikra, akkor nem biztos, hogy van abban a 10 percben, tehát annyit 10 perc alatt nem biztos, hogy (...) vagy 5 perc alatt nem lehet. És otthon se beszélgetnek.

P2: És a másik dolog még az, hogy ez a beszélgetés, ez nemcsak a pedagógus-diák között rövid sok esetben, vagy kevés, hanem sajnos a szülő és a gyerek közötti beszélgetés is, tehát egyszerűen a szülők nagyon-nagyon keveset kommunikálnak. ... a szülő egyszerűen azzal védekezik, hogy hát, ő nem ér rá, ő reggel 8-tól este 10-ig dolgozik, és ő neki nincs

3 Szociális munkás, aki az iskolában dolgozott

ideje a gyerekekkel beszélgetni. És akkor marad a kommunikációban a Facebook, meg a nem tudom milyen, ilyen személytelen kommunikáció, és ez hiányzik neked sokszor ahhoz, hogy valakivel megosszák a gondolataikat. És akkor, ha a szülővel sem tudja megosztani, a pedagógussal sem tudja megosztani, hát akkor jön az agresszió, mert valamilyen formában ez megjelenik.

P3: Én kategorikusan úgy gondolom, hogy nem tudnak beszélgetni, nem tudnak érvelni, nem tudják elmondani a véleményüket.

(Részlet a pedagógus fókuszcsoporthoz tartozó interjúból)

P: Én úgy gondolom, hogy legyél te, mint osztályfőnök vagy szaktanár, mindegy, konfliktusba keveredsz a diákkal. Ez bármilyen jellegű, nem biztos, hogy személyes ez a konfliktus, mert neked feladatod van, bizonyos dolgot rendben tartani meg továbbvinni, meg felelősséggel tartozol, és ezért kénytelen vagy bizonyos dolgokat meglépni, ami konfliktushelyzetbe sodor. Tehát nem is te gerjeszted a konfliktust, mégis benne vagy. De egy gyerek szerintem azzal a felnőttel különösképpen előítéletes, és nem is nyílik meg a beszélgetésben olyan őszintén – az én véleményem szerint –, mintha egy teljesen ismeretlen, számára kívülálló ember vezetne ezt a beszélgetést. Én ezt nagyon jónak tartom, hogy nem az osztályfőnök vagy az adott szaktanár, aki benne van a konfliktushelyzetben, az a vezetője, irányítója ennek a beszélgetésnek, hanem van egy kívülálló, képzett valaki, aki tudja, hogy ezt hogy lehet feloldani. Ez a lényege.

(Részlet a pedagógus fókuszcsoporthoz tartozó interjúból)

A TANÁROK ÉS A DIÁKOK REAKCIÓI KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSÚ ISKOLAI KONFLIKTUSOKRA – HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBBSÉGEK

Tanár-diák konfliktusok

A következőkben röviden áttekintjük, hogy a diákok tapasztalata szerint mi történik az iskolájukban három konfliktustípus esetén: 1) akkor, ha egy diák durván piszkál, zrikál egy tanárt, 2) akkor, ha egy tanár durván piszkál, zrikál egy diákot és 3) akkor, ha két diák valami miatt összevitatózik, összeverekedik. Ezen kérdések esetében arra kértük a diákokat, hogy az általunk felsorolt lehetőségek közül azt az egyet jelöljék meg, amelyet leginkább tipikus reakciónak tartanak. Igyekeztünk azonos válaszlehetőségeket felsorolni, s ettől csak a tanár-diák konfliktus két irányának egy-egy válasza esetében tértünk el (4. ábra).

A diákok beszámolóit szerint mindkét irányú tanár-diák konfliktus körülbelül ugyanakkora nagyságrendben fordul elő: 10 diákból csak 2 válaszolta azt az erre vonatkozó kérdésünkre, hogy olyan az ő iskolájukban nem fordul elő, hogy egy diák durván piszkál egy tanárt, illetve, hogy egy tanár durván piszkál egy diákot.

Akkor, amikor egy diák piszkál egy tanárt, a diákok tapasztalata szerint az a tipikus reakció, hogy a tanár megbünteti a diákot, illetve, hogy az igazgató döntésére bízta az eset

megoldását. Abban az esetben viszont, amikor egy tanár piszkál egy diákot, az igazgató általában nem vonják be a konfliktus kezelésébe – ekkor tipikusan a diák az osztályfőnökének panaszodik.

Jelentős eltérés mutatkozik a tárgyalásos megoldási mód alkalmazásában a szerint, hogy milyen irányú a tanár-diák konfliktus. Viszonylag gyakori a megbeszéléssel való konfliktusmegoldás keresése akkor, ha egy diák piszkál egy tanárt, a fordított irányú zaklatás esetében viszont csak ritkán próbálkoznak az érintettek ezzel. Úgy tűnik, hogy akkor, amikor tanár piszkál, zrikál egy diákot, a megbeszélés helyett inkább az elhallgatást, elfedést választják a felek – ami a fordított irányú tanár-diák konfliktusra nem jellemző. Az elhallgatás mellett a másik gyakori konfliktuskezelési mód a diákok szolidaritására épül: abban az esetben, amikor egy tanár durván „rászáll” egy diákra, ugyanolyan gyakran (19%) fordul elő, hogy a többi diák kiáll a társuk mellett, mint az, hogy nem történik semmi (4. ábra).

4. ÁBRA: Tanár-diák konfliktusok tanulók által észlelt tipikus megoldási módjai %, N=3908



Összességében tehát, nem azonos hatalmi pozícióban levő felek iskolai konfliktusa esetén eltérő konfliktuskezelési mód jellemző az iskolákra. Ha gyengébb zaklatja az erősebbet, akkor általában a hatalmi/erő alapú megoldások valamelyikét alkalmazzák, ha viszont az erősebb zaklatja a gyengébbet, akkor vagy elfedik a problémát, vagy segítséget kérnek, vagy a gyengébb hierarchikus pozíciót a nagyobb létszámú közösség erejével próbálják ellensúlyozni. Mindkét esetben domináns az erő alapú konfliktusmegoldási mód, a megbeszéléssel való megoldás keresése különösen ritka abban az esetben, amikor a gyengébb fél a sértett (4. ábra).

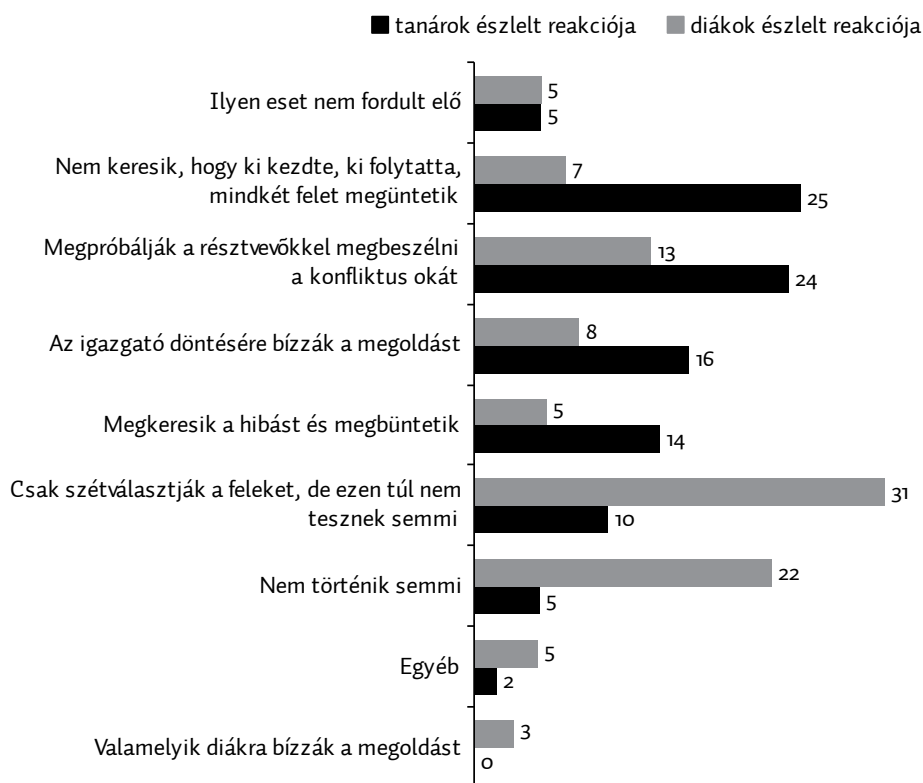
Diák-diák konfliktusok

Diák-diák konfliktusok esetén elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok tapasztalatai szerint ilyen esetben a tanárok és a diákok azonosan vagy eltérő módon reagálnak. Kutatásunk eredményei szerint ebben az esetben jelentősen eltérnek a tanárok és a diákok reakciói.

Két diák összeakaszkodása esetén a tanárok jellemzően hatalmi alapú megoldásokat választanak: vagy mindkét diákot megbüntetik, függetlenül attól, hogy mi volt az oka a konfliktus kirobbanásának (25%), vagy megkeresik, hogy ki volt a hibás, és megbüntetik (14%), vagy pedig az igazgató döntésére bízzák az ügyet (16%). Ugyanakkor viszonylag gyakori az is, hogy két diák konfliktusa esetén a tanárok megpróbálják a felszínre hozni a konfliktus okait, és megbeszéléssel megoldani azt – minden negyedik diák szerint az iskolájukban ez a tipikus tanári reakció egy komolyabb diák-diák konfliktusra (5. ábra).

5. ÁBRA: Diák-diák konfliktusok esetén a tanárok és a tanulók tanulók által észlelt tipikus megoldási módjai

„Általában hogyan reagálnak a tanárok/diákok ebben az iskolában akkor, ha két diák valami miatt összevitkozik, összeverekedik?” %, N=3908



Diák-diák konfliktusok esetén a diákok tipikus reakciója vagy a közvetlen veszélyelhárítás (megpróbálják szétválasztani a verekedőket, de ezen túl nem tesznek semmit), vagy pedig még szét sem választják a verekedőket. Nem jellemző a diákok hatalmi/erő típusú beavatkozása a diák-diák konfliktusba – de a megbeszélésre való törekvés is ritka (13%).

A HELYI KONFLIKTUSMEGOLDÁSI GYAKORLAT DIÁKOK ÁLTALI ÉRTÉKELÉSE

Első megközelítésben úgy tűnik, mintha az iskolák tipikus konfliktusmegoldási gyakorlatával alapvetően egyetértenének a diákok. A tanár-diák konfliktusok észlelt megoldási módjával a diákok bő háromnegyede (79%) egyetért abban az esetben, ha diák zaklat tanárt, bő kétharmadának (70%) egyetértésével találkozhatnak azok az iskolai konfliktusmegoldások, amikor tanár piszkál, zrikál egy diákot, a diákok háromnegyede egyetért a tanárok tipikus reakcióival egy diák-diák konfliktus esetén, és közel kétharmaduk (60%) a diáktársaik tipikus reakcióival is egyetértenek ebben az esetben.

Alapvetően az egyes reakció típusokkal is egyetértenek a diákok – akik úgy tapasztalják, hogy a konfliktusokat a tanárok, illetve a diákok megbeszéléssel próbálják megoldani, azok ezzel értенek egyet, akik úgy látják, hogy inkább erő-hatalom alapú konfliktusmegoldási módok működnek az iskolájukban, azok pedig azzal értенek egyet. *Egyetlen reakció típus van, amivel a diákok döntő többsége nem ért egyet: azzal, ha konfliktus esetén a tanárok nem tesznek semmit.* Diák-diák konfliktus esetén a többség azzal sem ért egyet, ha csak szétválasztják a feleket, de érdemi tanári intézkedés nem történik, valamint azzal sem, ha a konfliktus megoldását a diákok oly módon próbálják egymás között megoldani, hogy valamelyik diáktársukra bízzák a döntést.

A diákok tehát mind tanár-diák, mind pedig diák-diák konfliktusok esetén igénylik az aktív tanári beavatkozást – kivéve a diákok közötti konfliktusok azon eseteit, amikor úgy vélik, hogy a vita megoldása elsősorban az abban érintett felekre tartozik.

K: Ezeket a megoldásokat, amik itt a diák konfliktusok terén előjönnek, megfelelőnek tartjátok, vagy esetleg lenne valami elképzelés, hogy változtatni kéne ezen a dolgon?

T1: Én úgy vagyok velem, hogy ha valakinek, valamilyen konfliktusa adódik a másikkal, ahogy az előbb is mondtam, akkor oldják meg ketten.

T2: Most két ember konfliktusban van, akkor kimennek, megbeszélnek. Ha nem tudják, akkor hagyják békén egymást. Most, hogy ha a tanárnak szólnak, akkor az egyik csicskának nézi a másikat.

...

T3: Itt az iskolába tudod, de most ahhoz hozzászokik, hogy itt a tanárnak szól, ha valami baj van. Akkor, ha kimegy az életbe kinek fog szólni? Erről szól a történet.

...

T4: Bizonyos, hogy ilyen nagyobb konfliktusnál jobb lenne, de ilyen kisebbeknél, aminél meg lehet beszélni, annál most minek?

(Részletek a tanulói fókuszcsoportos interjúból)

Esetenként a pedagógusok nem is veszik észre a diákok között kialakuló konfliktusokat, illetve úgy vélik, hogy minden diák-diák konfliktusba való beavatkozás nem is szükséges, vagy a helyzettől függ. A pedagógus egyéni érzékenysége is erőteljesen meghatározza azonban, ahogy ő hol húzza meg a határt, mi az a pont, ahol úgy érzi, be kell avatkoznia.

K: Mennyire látnak bele tanárként a diákok közti kisebb-nagyobb konfliktusok világába egyáltalán?

P1: Én azt gondolom, hogy ez mindenképpen változó. Biztos vagyok benne, hogy van a konfliktusoknak egy olyan síkja, egy olyan rétege és egy olyan mennyisége, ami nem jut el, mert hogy a szünetben lezajlik köztük, vagy akár az iskola falain kívül lezajlik köztük, és ez nem jut el. Azután van olyan, amikor esetleg a diák segítséget kér, vagy olyan szinten eszkalálódik, hogy egész egyszerűen tényleg így órán, tanteremben megtörténik, és akkor pont ott van az ember. Akkor persze képbé kerül.

P2: Hát a konfliktusok egy része nyilván az osztályfőnököknél jelenik meg, tehát a diákokon, az osztályon belüli konfliktusokról elsősorban az osztályfőnökök tudnak tudomást szerezni. Tehát nekik van olyan kapcsolatuk az osztállyal, osztályfőnöki órán keresztül, egyéb szaktantárgyi órákon keresztül, hogy ők közelebb kerülnek, szorosabb kapcsolatba kerülnek az osztályokkal, a diákjaikkal, és nyilván több információval rendelkeznek, mint esetleg egy szaktanár. De, hát a tanáriban azért a kollégák elég sokat beszélgetnek egymással, és ez is talán a jó iskolai légkörnek köszönhető, hogy tényleg beszélgetnek egymással. És hát nyilván ezek a dolgok is akkor előkerülnek ...

(Részlet a pedagógus fókuszcsoporthoz tartozó interjúból)

K: A diák-diák konfliktusok kapcsán mikor, milyen megoldást látnak, találnak megfelelőnek, alkalmaznak?

P1: Amikor már látjuk, hogy feszültség van osztályon belül, tehát hogy ez a kinézet valakit, vagy csoportban rászállunk egyvalakire, azt szerintem jó érzéssel az osztályfőnökök észreveszik. És akkor mindent megelőzendő azért el lehet velük beszélgetni. Azt hiszem, hogy ezzel meg lehet előzni, hogy elfajuljon maga a konfliktus.

P2: Én úgy érzem, hogy majdhogynem diák-diák közötti konfliktus miatt fegyelmig el sem jutunk, hanem tényleg az osztályfőnöknek van elég nagy szerepe ebben, hogy békíteni.

(Részlet a pedagógus fókuszcsoporthoz tartozó interjúból)

Mindezek alapján úgy tűnik, mintha az iskolai konfliktusok megoldási módjában alapvetően nagy egyetértés lenne a diákok és a tanárok között, és ezt csak kismértékben árnyalná az, hogy milyen típusú konfliktusról van szó. A részletesebb elemzésünk azonban rámutat arra, hogy különböző iskolai konfliktusmegoldási módokkal más-más diákok értenek egyet, illetve nem értenek egyet. Végeredményben mind a négy, általunk vizsgált helyzet megoldásával csupán a diákok ötöde ért egyet, a diákok fele egy-két esetben nem ért egyet az adott eset iskolai megoldási módjával, 15 százalékuk értékítélete csak egyetlen konfliktus-típus esetén találkozik az iskolában általánosan elfogadottnak észlelt megoldási móddal, és a diákok 7 százalékának gyökeresen eltér a véleménye ettől.

További részletesebb elemzésünk⁴ szerint jelentős különbség van a hatalom/erő típusú konfliktusmegoldási beállítódású diákok, és a többiek álláspontja között. A hatalom/erő alapú konfliktusmegoldási beállítódású diákok alapvetően azzal értenek egyet, ha konfliktusok esetén sem a tanárok, sem a diákok nem avatkoznak bele aktívan a konfliktusok kimenetébe – tehát ha saját maguk „erőből” „lerendezhetik” a problémákat. A többi beállítódás nem mutat lényeges összefüggést az egyes konfliktusok konkrét megoldási módjaival való egyetértéssel.

AZ ISKOLA ÉS A CSALÁD EGYÜTTES HATÁSA A DIÁKOK KONFLIKTUSMEGOLDÁSSAL KAPCSOLATOS ÁLTALÁNOS BEÁLLÍTÓDÁSÁRA

Kutatásunk eredményei megerősítik azt a hipotézisünket, miszerint a diákok konfliktusmegoldási beállítódását jelentős mértékben befolyásolja a családjuk és a szűkebb társadalmi környezetük. Ugyanakkor eredményeink szerint az egyes iskolák tanulóinak általános konfliktusmegoldási beállítódásában lényeges különbségek vannak, bár a családi és az iskolai jellegzetességek egymással is szoros összefüggésben állnak: a tanuló szakiskolai vagy középiskolai képzésben való részvétele például nem független az apa iskola végzettségétől, az iskolában tanuló hátrányos helyzetű diákok aránya nem független a diák családi helyzetétől, stb. Annak érdekében, hogy a tanulók általános beállítódásait befolyásoló tényezők egymással való összefüggésének kereszt hatásait kiszűrjük, többváltozós OLS regressziós modell-sorozatot építünk fel, külön-külön a három tanulói konfliktuskezelési beállítódás magyarázatára.

Eredményeink szerint mind az iskolában tapasztalt konfliktusmegoldási módok, mind pedig a családi háttér jellemzői *leginkább a diákok hatalmi/erő alapú konfliktusmegoldási beállítódásait befolyásolja*. Az a tény, hogy a gyerekek tapasztalata szerint iskolájuk tanáraitra alapvetően a tradicionális iskolai konfliktusmegoldási mód jellemző, más tényezőktől függetlenül, önmagában is jelentős mértékben növeli a diákok hatalmi/erő alapú konfliktusmegoldási beállítódásának valószínűségét, s a visszahúzó és/vagy erőszakos tanári gyakorlat ugyancsak növeli ezt. Ugyanakkor a tanárok észlelt vitarendező beállítódása, és az a tény, hogy az iskola bevonódott az alternatív vitarendezési projektbe, önmagában is csökkenti a diákok hatalmi/erő alapú konfliktusmegoldási beállítódásának valószínűségét. Az iskolai és a képzés fő jellemzői, és a családi háttér fő jellegzetességei is jelentős hatást gyakorolnak a tanulók hatalmi/erő alapú beállítódására. Önmagában az a tény, hogy egy diák nem érettségát adó szakképzési formában tanul, illetve az, hogy olyan iskolába jár, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja a 40 százalékot, jelentősen megnöveli a hatalmi/erő alapú beállítódásának valószínűségét. A nagyon alacsony kulturális háttér (ahol az apa iskolai végzettsége legfeljebb 8 általános iskola) ugyancsak erőteljesen valószínűsíti azt, hogy a

⁴ A konfliktusmegoldási típusok megoldási módjának, az ezzel való egyetértésnek, illetve egyet nem értésnek, és a tanuló általános konfliktusmegoldási beállítódásának együttes vizsgálata

gyerek erő/hatalmi alapú beállítódású. Végül, de nem utolsósorban, a diákok erő/hatalmi alapú beállítódását regionális hatások is erősítik: a kelet-magyarországi diákok ebből a szempontból is veszélyeztetettebbek. Ugyanakkor önmagában az a tény, hogy a gyerek szegény vagy nagyon szegény családból, vagy kis településről származik, önmagában nem befolyásolja a hatalmi/erő alapú beállítódásának valószínűségét. Fel kell azonban hívnunk a figyelmet arra, hogy a modellünk magyarázó ereje igen alacsony, csupán 7 százalékos. E tényezők tehát befolyásolják ugyan a diákok konfliktus-megoldással kapcsolatos, erő/hatalmi alapú általános beállítódását, de nagyon sok olyan tényező is szerepet játszik ebben, amit kérdőíves módszerekkel nem, vagy nehezen tudunk mérni.

Eredményeink szerint a diákok vitarendező beállítódását is leginkább az befolyásolja, hogy *milyen tanári konfliktusmegoldási gyakorlatot észlelnek az iskolájukban*. Mind a tradicionális, mind pedig a vitarendező tanári gyakorlat észlelése jelentősen növeli annak a valószínűségét, hogy a diákok hajlamosak legyenek a vitarendező konfliktusmegoldási beállítódásra (is). Az észlelt visszahúzó és/vagy agresszív tanári magatartás viszont csökkenti ennek a valószínűségét. Eredményeink szerint önmagában az a tény, hogy az iskola valamilyen szinten bevonódott alternatív vitarendezési programba, nem befolyásolja a diákok általános vitarendező beállítódásának valószínűségét. Ezt több okkal magyarázhatjuk. Egyrészt, a bevont iskolák közül azokban, ahol a program hatott a tanárok konfliktuskezelési gyakorlatára, ez a hatás az észlelt tanári beállítódások hatásán keresztül érvényesül. Azokban az iskolákban pedig, amelyekben a programba való bevonódást nem követték tanárok *diákok által is észlelhető* vitarendező konfliktuskezelési gyakorlata, önmagában az iskola bevonódása hatástalan maradhat.

Itt kívánjuk felhívni a figyelmet arra, hogy a tanárok diákok által észlelt konfliktuskezelési gyakorlatát jellemző faktorok olyan indikátorok mentén konstruálódtak, amelyek azt jelezték, hogy a diákok tapasztalata szerint *a tanárok jellemzően* hogyan reagálnak egy tipikus osztálytermi tanár-diák konfliktus esetén. A tanári magatartások tehát azokban az esetekben tudnak erőteljesen hatni a diákok konfliktuskezelési beállítódására, ha nem csak egy-egy tanárra, hanem *összességében a tantestületre és az iskolavezetésre* jellemző a vitarendező konfliktuskezelési gyakorlat. A tanári példamutatáson túl, az általunk figyelembe vett további háttérváltozók közül csak a regionális hatás mutatkozott szignifikánsnak: a kelet-magyarországi diákokra önmagában a lakóhelyük területi jellegzetessége miatt (és az e mögött húzódo környezeti-társadalmi hatások miatt) kisebb valószínűséggel jellemző a vitarendező beállítódás, mint a dunántúli diákokra.

Úgy tűnik, hogy a diákok *visszahúzódo konfliktuskezelési beállítódását* leginkább egyéni tényezők befolyásolják. Direkt tanári hatást nem mutatnak az adataink, viszont eredményeink szerint a diákok visszahúzódo magatartásának valószínűségét valamelyest csökkenti az a tény, ha az iskola bevonódott alternatív vitarendezési programba.

ÖSSZEFOGLALÁS

Elemzésünk során az iskolán belüli konfliktusok megoldási módjai pedagógiai erejének feltárására tettünk kísérletet. Alapvetően arra a kérdésre keresünk választ, hogy befolyásolja-e, és ha igen, hogyan, az iskola általános konfliktusmegoldási „léggömbje”, a tanárok és az iskola vezetés iskolai konfliktusokkal kapcsolatos általános beállítódása a diákokat – tehát, hogy van-e az iskolai konfliktusok megoldási módjainak érezhető/észlelhető nevelő hatása.

Eredményeink szerint a tanári karnak/tantestületnek a tanulók által észlelt konfliktusmegoldó magatartása módosítani tudja a tanulók korábban/máshol szocializálódott konfliktusmegoldási beállítódásait. E hatások leginkább a diákok erő/hatalom alapú beállítódásának mérséklésében jelennek meg. A pozitív hatások észlelhetővé válásához valószínűleg hosszabb időtávra van szükség.

IRODALOM

- BUDA Béla (1986): *Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, 1986, Tankönyvkiadó.
- BUDA Béla (2005): Csoportjelenségek a gyermek- és ifjúkorban; nevelési felhasználásuk. In Balogh László-Tóth László (szerk.) (2005): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest: Neumann Kht.
- COSER, L. A. (1967): *Continuities in the study of social conflict*. The Free Press, New York.
- COSER, L. A. (1956): *The Functions of Social Conflict*. The Free Press, New York
- KAS Kinga (2008): *Alternatív vitarendezés a foglalkozási konfliktusokban*. Budapesti Corvinus Egyetem, Politikatudományi Intézet, PhD értekezés. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/312/1/kas_kinga.pdf
- KRÉMER András (2008): Alternatív vitarendezés és resztoratív eljárások az oktatásügyben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008 június-július
- LIGETI György (2010): Konfliktus és szabályalkotás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010 december
- SÁSKA Géza (2008): Az iskolai erőszak egyik forrása az oktatás expanziója? *Új Pedagógiai Szemle*, 2008 június-július
- SZEKSZÁRDI Júlia (1994): A konfliktus fogalmának pedagógiai megközelítése. In Szekszárdi Júlia (szerk.) (1994): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprém. 17–21. pp.
- SZEKSZÁRDI Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001 május, 86–103. o.

Ercsei Rálmán – Nikitscher Péter

Tanulók közötti konfliktusok típusai

A konfliktushelyzetekre adott válaszreakciók és azok megítélése

Tanulmányunkban a diákok közötti konfliktusok jelenségkörét járjuk körül, egyrészt iskolai kérdőíves adatfelvétel, másrészt tanulói és tanári fókuszcsoportok, valamint pedagógusokkal és intézményvezetőkkel készült interjúk során gyűjtött adatok segítségével.¹ A tanulmányban a különböző konfliktustípusok jelenlétét, észlelését, illetve a diákok egyes konfliktusok-szituációk általi érintettségét (akár kezdeményezőként, akár elszenvedőként), majd az elkövetés és áldozattá válás különböző háttérváltozók szerinti összefüggéseit vizsgáljuk. A tanulói, pedagógusi és iskolaigazgatói adatfelvételekből közös mintát alakítva arra is megkísérelünk választ adni, hogy az iskolai élet szereplőinek konfliktus-érzékelése között milyen különbségek tapasztalhatók. Tanulmányunk második felében a diákok között kialakuló konfliktushelyzetekre adott tanulói és pedagógusi válaszreakciókat, konfliktusmegoldási módokat, technikákat tárjuk fel oly módon, hogy a különböző reakciók gyakorisága mellett azok megítélését, elfogadottságát is vizsgáljuk.

A KUTATÁSBAN VIZSGÁLT DIÁK-DIÁK KONFLIKTUSOK

Kérdőíves kutatásunkban öt – diákok közötti – konfliktushelyzetet vizsgáltunk (lopás, gúnyolódás, tettegesség, kiközösítés, csicskáztatás), három szemszögből: a konfliktushelyzet percepciója, az elkövetés, valamint az elszenvedés gyakorisága szerint.²

A gúnyolódás, verbális összeszólalkozások a diák-diák összeütközések leggyakoribb esetei. Az egymásnak való, hol finomabb, hol egészen durva „beszólogatás”, amely az egyszerű ugratástól a sértő, megalázó verbális agresszióig sokféle formát ölthet, a diákok hétköznapi kommunikációjának egyik gyakori eleme. Ezeknek a konfliktusoknak háttérben leggyakrabban az iskolán vagy osztályon belüli pozíció kiharcolása, megtartása, belső feszültségek le-

- 1 A kutatás során 50 intézményben folytattunk kérdőíves vizsgálatot, amelynek eredményeként 3908 tanulói, 566 tanári és 38 igazgatói kérdőív került kitöltésre. Tanulókkal és pedagógusokkal 18, az AVR programban (ld. <http://mediacio.ofi.hu>) régebb óta részt vevő, iskolában fókuszcsoportos beszélgetéseket szerveztünk, emellett az intézményvezetőkkel és egy-egy, a vitarendezés szempontjából kulcsszerepet játszó, pedagógussal interjút is készítettünk.
- 2 A vizsgálni kívánt konfliktushelyzetek meghatározásakor egyrészt a Buda és munkatársai írásában fellelhető típusalkotásra (Buda – Kőszeghy – Szirmai 2008), másrészt pedig az Iskolai Veszélyek (Hajdú – Sáska 2009 Aáry-Tamás – Aronson 2010) címet viselő kutatás során alkalmazott tipológiára támaszkodtunk.

vezetése és nem ritkán az unalom áll: a másik heccelése, piszkálása a szórakozás egy bevett formája. A kiközösítés, csicskáztatás áldozatává általában a gyengébb, magukat megvédeni nem tudó, gyakran társadalmi vagy testi szempontból hátránnyal induló diákok vál(hat)nak. A tettelegességig, verekedésig fajuló komolyabb konfliktusok a beszámolók alapján viszonylag ritkák, ennek egyik oka az, hogy az iskolai házirend és szabályrendszer erősen szankcionálja a tettelegességet, ezért a nézeteltérések ilyen jellegű rendezésére gyakran iskolán kívül kerül sor. A lopásos esetek, amennyiben azokat diák-diák konfliktusként értelmezzük, egy sajátos kategóriát képeznek. A sértett kára pontosan, pénzben kifejezhetően meghatározható, így az áldozattá válás ténye megkérdőjelezhetetlen. A lopási ügyek lezárása az intézmény szempontjából is más megoldási módokat követel.³ Nagyobb az igény ugyanis a rendőrség bevonására, a tettes törvényi felelősségre vonására. Így az alternatív megoldások kevésbé kapnak, kaphatnak helyet. A lopásos ügyek egyik gyakori következménye valakinek a meggyanúsítása, majd ezt követően kiközösítése, megbélyegzése, megalázása, ez pedig gyakran további konfliktusokhoz vezethet.

KONFLIKTUSOK ÉSZLELÉSE

Az iskola falai között viszonylag gyakoriak a kisebb konfliktusok, összezőrdülések, amelyek kirobbanásukat követően hamar el is csitulnak. A megkérdezett diákok ezeket az eseteket rendszerint nem is tartják konfliktusnak, ezekről mint az iskolai hétköznapok természetes velejáróiról számoltak be.

Az interjúk alapján a súlyosnak tartott konfliktusok viszonylag ritkák.⁴ Jellemzően mind a diákok, mind pedig a tanárok súlyos konfliktusokként nagy port kavaró, hangos szóváltással járó, esetenként tettelegességig fajuló eseteket említettek, holott a hosszú ideig tartó gyötetés, illetve lelki terror sokkal súlyosabb terhet jelenthet az áldozatok számára egy-egy elcsattanó pofonnál, ütésváltásnál. Az ilyen irányú észlelés oka egyrészt abban keresendő, hogy a lelki terror, a megalázás stb. nagyon gyakran rejtve maradnak, felderítésük nehéz, és a tanárok saját bevallásuk szerint is kevés rálátással bírnak ezekre a helyzetekre, másrészt pedig a diákok, amíg ennek nem elszenvetői, nem érzik át ezek súlyosságát és nem tudják az áldozat helyébe képzelni magukat.

A diákok és pedagógusok konfliktusérzékelésével kapcsolatban fontos azt is szem előtt tartanunk, hogy a diákok cselekedete mindig az iskola és az adott diákközösség szociokulturális kontextusában értelmeződik, ezért az egyes cselekedetek megítélése iskolánként, közösségenként, sőt személyenként is eltérő lehet (vö. SÁSKA 2008).

A kérdőíves vizsgálat adatai alapján a diákok szerint a leggyakoribb konfliktus-szituáció egymás kigúnyolása: a tanulók közel 60 százaléka szerint gyakran előfordul, hogy az iskolában kigúnyolnak egy diákot. A tanulók 35 százaléka, illetve 31 százaléka szerint fordul

³ Arra is található példa, hogy az intézmény a lopási ügyek elhallgatásában válik érdekeltté.

⁴ Nem szabad elsiklanunk a felett, hogy a megkérdezettek mit értelmeznek súlyos konfliktusnak, és közben egy-egy eset résztvevője, áldozata hogyan éli meg azt.

elő gyakran egy iskolatárs kiközösítése, valamint „csicskáztatása”, vagyis lelki zaklatása, terrorizálása. A diákok egyötöd-egyötöd arányban érzékelik gyakorinak az iskolán belüli lopást, illetve a tettelegességet.

Egy konfliktus-szituáció kezdeményezése vagy elszenvedése az észlelési arányokhoz képest nagyságrendekkel ritkább. Az összes (bevallott) gyakori elkövetés mértéke egy-egy konfliktushelyzet esetében sem haladja meg a 7 százalékot, a (bevallott) gyakori áldozattá válás pedig a 6 százalékot. Az elkövetést tekintve a tanulók leggyakrabban a diaktárs/iskolatárs kigúnyolását említik: gyakran a tanulók 7 százalékával, ritkán pedig közel felével fordul elő, hogy kigúnyolja valamelyik iskolatársát.

A tanulók 3-3 százalékával fordul elő gyakran, közel 25 százalékával pedig ritkán, hogy ők maguk megütik vagy kiközösítik egyik társukat. A tettelegességet, illetve a kiközösítést külön-külön a diákok mintegy ötöde tapasztalhatta meg a saját bőrén. A tanulók közel 3 százaléka vallja azt, hogy valamelyik diaktársát gyakran „csicskáztatja”. Ez a helyzet a tanulók további 12 százaléka esetén jelenik meg kisebb gyakorisággal, az ezt elszenvedők aránya mintegy 10 százalék. A lopás esetében tapasztalhatjuk a legnagyobb különbségeket: a tanulók mintegy 96 százaléka vallja azt, hogy soha nem fordul(t) vele elő, hogy diaktársától lopjon, ezzel szemben a tanulók viszonylag nagy aránya (44%-a) nyilatkozott úgy, loptak már el tőle valamit az iskolában.⁵

Az öt említett szituációban való aktív részvételt vizsgálva megfigyelhetjük, hogy a tanulók mintegy harmada azt vallja, hogy egyik szituációtípusban sem volt aktív résztvevő. A tanulók 27 százaléka egy, közel 20 százaléka kettő, 11 százaléka három, és mintegy 6 százaléka négy szituációnak volt már kezdeményezője.

A tanulókat az alapján, hogy voltak-e már okozói vagy elszenvedői egy-egy konfliktus-szituációnak négy típusba soroltuk. A diákoknak kevéssel több, mint felére igaz, hogy legalább egy szituációnak volt már kezdeményezője és elszenvedője is egyben: („*adok-kapok*” típus). Közel 13 százalék azok aránya, akik – állításuk szerint – sem aktívan, sem elszenvedőként nem vettek részt a felsorolt szituációkban: („*ártatlan-ártalmatlan*” típus). Ehhez közeli azok aránya, akik legalább egy szituációnak aktív kezdeményezői voltak, ugyanakkor azt állítják magukról, hogy egyetlen szituációnak sem voltak elszenvedői: („*kiskirályok: én adok, te kapsz*” típus). Végül, a tanulók kevéssel több, mint egyötöde (22%-a) legalább egy szituációnak volt már elszenvedője, de kezdeményezőként még egy szituációban sem vett részt: („*áldozatok: nem adok, csak kapok*” típus).⁶

5 Megjegyzendő, hogy a diákok gyakran akkor is lopás áldozatának tekintik magukat, ha értéktárgyaik közül valamit csak szimplán elveszítettek.

6 Amennyiben a legnagyobb gyakorisággal előforduló „fajsúlyát” tekintve pedig talán a valamelyest enyhébbnek tekinthető konfliktus-helyzettől, vagyis a gúnyolódástól eltekintünk úgy közel 20 százalékkal csökken az adok-kapok”-típusba sorolható aránya, továbbá megkétszereződik a „ártatlan-ártalmatlan”-típusba tartozók aránya, és 7 százalékkal nő a „nem adok, csak kapok”-típus aránya.

1. TÁBLÁZAT: Konfliktusok észlelése, elkövetése és áldozattá válás a diákok körében

		Gyakran	Ritkán	Soha	Összesen	N
Milyen gyakran fordul elő az iskolában, hogy a diákok...	...lopnak egymástól	21	51,1	28	100	3882
	...kigúnyolnak egy diákot	58,6	35,4	6	100	3881
	...megütnek egy diákot	20,1	53,3	26,6	100	3886
	...kiközösítenek egy diákot	35,0	51,2	13,8	100	3882
	...a kisebbeket, gyengébbeket csicskáztatják	31,6	42,7	25,7	100	3889
Milyen gyakran fordul elő veled, hogy...		Gyakran	Ritkán	Soha	Összesen	N
	...ellopsz valamit	0,8	2,8	96,3	100	3897
	...kigúnyolsz egy diákot	6,8	49,3	44	100	3891
	...hogyan megütsz egy diákot	3,2	26,2	70,6	100	3891
	...kiközösítesz egy diákot	3,5	24,0	72,5	100	3888
	...a kisebbeket, gyengébbeket csicskáztatod	2,7	12,1	85,2	100	3896
		Gyakran	Volt már ilyen	Soha	Összesen	N
	...ellopnak valamit tőled	3,1	44,8	52,1	100	3893
	...kigúnyolnak téged	5,5	50,5	44	100	3890
	...megütnek téged	1,4	18,3	80,3	100	3889
	...kiközösítenek téged	3,2	20,5	76,3	100	3883
	...csicskáztatnak téged	1,4	7,8	90,8	100	3888

Forrás: AVR 2012

2. TÁBLÁZAT: Involválódás és elszenvédővé válás közötti összefüggés (%)

N = 3908 p = 0,000	Egyetlen szituációnak sem elszenvédője	Legalább egy szituáció elszenvédője	Összesen
Aktívan nem involvál	12,6 „ártatlan-ártalmatlan”	22,0 „nem adok, csak kapok”	34,6
Aktívan involvál legalább egy szituációban	13,5 „Én adok, Te kapsz”	51,9 „adok-kapok”	65,4
Összesen	26,2	73,8	100

Forrás: AVR 2012

ELKÖVETŐVÉ ÉS ÁLDOZATTÁ VÁLÁS NEMEK, ÉVFOLYAM, KÉPZÉSI PROGRAM ÉS CSALÁDI HÁTTÉR SZERINT

Minden vizsgált konfliktustípus esetében a fiúk nagyobb arányban jelennek meg elkövetőként, mint a lányok. A legnagyobb különbség a tettlegesség esetén mutatkozik: a fiúk 40 százaléka vallja azt, hogy gyakran vagy ritkán megüt egy diákot, szemben a lányok körében tapasztalható 18 százalékkal. Mintegy 11 százalékos különbség figyelhető meg a gúnyolódás esetében (61%, illetve 50%), a lopás és a csicskáztatás vonatkozásában a nemek közötti eltérés csekély (2-3%-os).

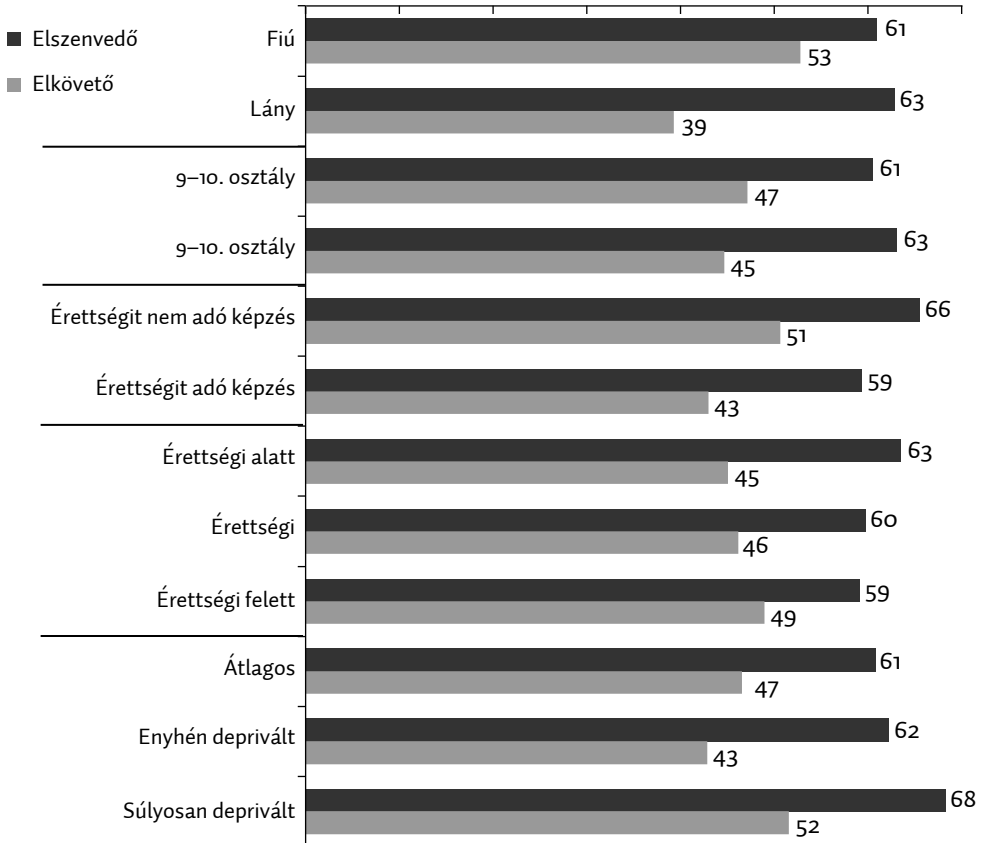
A képzési program szerint a gyakori aktív involválódás aránya minden esetben az érettségit nem adó képzésre járók körében nagyobb, számottevő különbségek azonban nem mutatkoznak. Az egyes szituációk ritkábban történő kezdeményezése esetén már nagyobb különbségek is megfigyelhetők, a magasabb arányok minden esetben az érettségit nem adó képzésre járókra jellemzők (lásd a gúnyolódást, illetve a kiközösítést). Amennyiben nem a gyakori előfordulás, hanem összességében az előfordulás (összegezve a gyakori és ritka előfordulásokat) mentén végzünk összehasonlítást, úgy a képzési program vonatkozásában egyetlen konfliktustípus (a tettlegesség) esetén látunk 10 százalék feletti eltérést. Míg egy diaktárs fizikai bántalmazása az érettségit adó képzésre járók mintegy negyedére jellemző, addig ez az arány az érettségit nem adó képzésre járók esetében meghaladja az egyharmadot.

Évfolyamok szerint az elkövetés gyakorisága a legtöbb szituáció esetében közel azonos, egyetlen különbség, hogy a 9–10. évfolyamosok gyakrabban jutnak el odáig, hogy egy diaktársukat megüssék.

A kezdeményezővé válás legtöbb esetben statisztikai összefüggést mutat az anya iskolai végzettségével, bár a gyakoriság mértékében jelentős különbségek nem mutatkoznak. Megállapítható, hogy azok a tanulók, akiknek édesanyja érettségivel magasabb végzettséggel rendelkezik, gyakrabban válnak elkövetővé, vagy legalábbis nagyobb mértékben vallják azt be. A családi gazdasági háttér⁷ erősebb magyarázó változónak bizonyul. A súlyosan deprivált helyzetű tanulók kétszer akkora gyakorisággal válnak a konfliktusok kezdeményezőivé, mint a náluk előnyösebb anyagi helyzetben lévő diákok.

7 A kérdőíves vizsgálat során a diákok családi-gazdasági helyzetével kapcsolatos változókból (autóval, számítógéppel, internetkapcsolattal való rendelkezés, villanyáram kikapcsolásának előfordulása, fűtés pénzhiány miatti kényszerű szüneteltetése) standardizálást követően egy összevont változót hoztunk létre. Az így létrejött folytonos változó alapján a tanulókat három csoportba soroltuk: átlagos helyzetű (jellemezően rendelkeznek autóval, számítógéppel, internetkapcsolattal, nem fordult elő súlyos anyagi probléma), deprivált helyzetű tanulók (az átlagos helyzetűekhez képest kisebb arányban rendelkeznek számítógéppel és internetkapcsolattal, autóval relatíve kis részük rendelkezik, súlyos anyagi probléma keveseknél fordult elő) és súlyosan deprivált helyzetűek (az átlagos helyzetűekhez képest kisebb arányban rendelkeznek autóval, nagy többségük nem rendelkezik számítógéppel / internetkapcsolattal, közel felük súlyos anyagi gondokkal küzd).

1. ÁBRA: Elkövetővé és elszennedővé válás nem, évfolyam, képzési típus és családi háttér szerint (%)



Forrás: AVR 2012

A megkérdezett tanulók mintegy negyedére jellemző, hogy azért nem akar iskolába menni, mert (gyakran vagy ritkán) fél attól, hogy egyik iskolatársa vagy tanára piszkálni fogja. A tanulók mintegy 9 százaléka csak tanára(i), 11 százaléka pedig csak iskolatársa(i) piszkálódásától fél. Az iskolatárs(ai)k és tanár(ai)k piszkálódásától egyaránt tartó tanulók aránya 5 százalék.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a diákok ilyen irányú félelmei mennyire alapulnak valós tapasztalatokon, azaz mennyire esik egybe azok táborára, akik gyakran válnak valamely konfliktushelyzet áldozatává, és akik úgy nyilatkoztak, hogy gyakran félnek diáktársuk piszkálódásától. Azon diákok 40 százaléka, akik gyakran érzik úgy, hogy nem akarnak iskolába menni, mert félnek egy diáktársuktól, a potenciális áldozat, azaz a „nem adok, csak kapok” kategóriába tartozik. Őket tekinthetjük azoknak, akik áldozattá válásuk miatt lelkileg is a legmegterheltebbek (ők a megkérdezett összes diák 1,3 százalékát teszik ki). Ugyanakkor a

„nem adok, csak kapok” kategóriába tartozók valamivel több mint háromnegyede soha nem érzi azt, hogy félne iskolába menni diáktársai piszkálódása miatt. A gyakran „félő” diákok mintegy 60 százaléka az „adok-kapok” kategóriába tartozik. Akikkel gyakran előfordul, hogy félnek valamelyik iskolatársuk piszkálódásától, leggyakrabban gúnyolódásnak és a kiközösítésnek esnek áldozatul. Az egyes konfliktustípusok gyakori elszenvedői között a legnagyobb arányban a csicskáztatás és a kiközösítés áldozatai félnek iskolába menni. A lányok valamivel több mint ötödére jellemző, hogy (gyakran vagy ritkán) fél attól, hogy valamelyik iskolatársa piszkálni, bántani fogja, a fiúk körében ez az arány egytized.

Az áldozattá válás esetében az öt vizsgált konfliktus-szituációból három esetén táltunk statisztikailag szignifikáns különbséget a nemek között: a lányok gyakrabban elszenvedői a kiközösítésnek és a lopásnak, míg a fiúk nagyobb arányban válnak fizikai bántalmazás áldozataivá. A képzési program szerint két konfliktushelyzet esetén figyelhetünk meg különbséget, a tettelegesség és a lopás elszenvedőinek aránya az érettségit nem adó képzéstípusban tanulók körében nagyobb. Évfolyam szerint egy konfliktus-szituációban figyelhetők meg különbségek: a gúnyolódást elszenvedők nagyobb arányban fordulnak elő a felsőbb évfolyamokon. A családi gazdasági háttér az áldozattá válás esetén is erősen magyarázó változónak bizonyul. Az enyhén és súlyosan deprivált hátterű diákok gyakrabban válnak egy-egy konfliktushelyzet elszenvedőivé.

A TANULÓK KÖZÖTTI KONFLIKTUSOK TANÁRI ÉSZLELÉSE

A kutatásban vizsgált konfliktusok gyakoriságát az iskola szereplői (statisztikailag is erősen szignifikánsan) eltérően látják. Az adatok alapján az iskolai hierarchiában felfelé haladva egyre kevesebb az észlelt konfliktusok száma: mindegyik konfliktus-szituáció előfordulását a diákok észlelik leggyakoribbnak, őket követik a pedagógusok, majd végül az igazgatók. A különbség a viszonylag gyakran előforduló gúnyolódás esetén a legnagyobb, a diákok 59 százaléka által gyakoricént észlelt eseményt a tanárok 38 százaléka, az igazgatók 21 százaléka észleli gyakran előforduló situációként. További két nagyobb különbség a kiközösítés, illetve a „csicskáztatás” vonatkozásában figyelhető meg. E két esetben viszont a tanárok és igazgatók által vélt/észlelt előfordulási arányok immár közelebb állnak egymáshoz. A fizikai bántalmazás és a lopás esetében áll a diákok, tanárok és igazgatók észlelése a legközelebb egymáshoz. A lopást a diákok 21 százaléka, a tanárok 20 százaléka, az igazgatóknak 10 százaléka tartja gyakran előforduló eseménynek. A tettelegességet a diákok 20 százaléka látja gyakorinak, a tanárok és igazgatók pedig 13 százaléka.⁸

⁸ Megjegyzendő, hogy egy-egy intézményen belül jelentős különbségek mutatkoznak a diákok és a pedagógusok észlelései között: a lopást tekintve 50 százalékos, a gúnyolást tekintve akár 65 százalékos, a tettelegesség esetén 42 százalékos, a zaklatás vonatkozásában 50 százalékos eltérés is tapasztalható a tanár-diák észlelési arányok között intézményenként.

KONFLIKTUSOKRA ADOTT JELLEMZŐ VÁLASZOK ÉS VÁLASZREAKCIÓK, ILLETVE EZEK MEGÍTÉLÉSE

Kutatásunk során a diákok és a tanárok különböző konfliktushelyzetekre adott reakcióját is vizsgáltuk. A diákok konfliktusokra adott válaszreakciói betekintést engednek konfliktuskezelési kultúrájukba, a tanárok válaszreakciói pedig információkat adnak arról, hogy a diákok milyen példákat láthatnak maguk körül tanáraik konfliktusrendezése során.

Az interjúk alapján a kisebb konfliktusokat gyakran a pedagógusok is természetesnek találják, azokkal nem is foglalkoznak. Meglátásuk szerint a diákok ezeket gyorsan „lerendezik”. Van olyan vélekedés, amely szerint bizonyos konfliktusokba nem is szabad beavatkozni, mert az eljárással gyakorlatilag több kárt és nagyobb zavart okoznának, mint maga a szituáció.

A tanári beavatkozás a pedagógusok egyéni érzékenységének is függvénye, aki érzékenyebb, több konfliktust tár fel, illetve avatkozik be azok megoldásába, mások kevesebbet érzékelnek, és több esetben gondolják úgy, hogy a diákok dolga azt lerendezni egymás között.

Az interjúk alapján a diák-diák konfliktusok egyik bevett megoldása, hogy a két fél az összezörrenés után nem szól egymáshoz, távolságot tartanak. Ez gyakran a pedagógusok által is támogatott, illetve elfogadott megoldási mód. Jártunk olyan intézményben is, ahol a „távolságtartási végzést” pedagógus állította ki írásban, és az érintett felek aláírták azt.

Számos esetben a „ráhagyás” vagy az „okos enged” megoldást választják a diákok, ilyenkor az egyik fél egyszerűen kiszáll a vitából, azt nem folytatja, „ráhagyja” a másikra.

A kiközösítés és folyamatos lelki terror esetén megoldásként megjelenhet az osztálytársak beavatkozása is, amikor a diáktársak próbálják meg féken tartani az elkövetőket, vagy értesítik a tanárokat. A pedagógusoktól való segítségkérés ezekben az esetekben gyakoribb, ugyanakkor a tanárok beavatkozási lehetőségei korlátozottak, hiszen tettenérés hiányában meglehetősen nehéz az esetek bizonyítása, illetve az elszenvedett sérelmek mértékének megítélése. A pedagógusnak gyakran akkor sincs lehetősége a beavatkozásra, ha tudomása van egy esetről, mert az áldozatok, félve a megtorlástól, tagadnak, gyötrőiket védik, kilétüket nem fedik fel, sérelmeiket bagatellizálják.

Konfliktusaik megoldásához a diákok csak nagyon kevés esetben kérnek segítséget, így azokról a tanárok gyakran nem is szereznek tudomást. Ennek hátterében egyrészt egyfajta betyárbeccsület is meghúzódik, amely szerint nem jó, nem érdemes a hierarchiaszinten felletűk állókat is bevonni az esetbe.

A fókuszcsoportos beszélgetések eredményeként kirajzolódó kép szerint a diákokat általában nem érdekli, hogy miként zárult egy-egy nagyobb iskolán belüli, őket nem érintő konfliktus. Az elmúlt időszak legdurvább konfliktusairól való beszámolók esetén rendre a lezárás volt az egyik legbizonytalanabb rész. A diákok saját konfliktusaik esetén is inkább passzív elszenvedői semmint aktív irányítói a lezárási folyamatnak, általában elfogadják azt, ami történik, még akkor is, ha azzal nem értenek egyet. A tanulók általában nem motiváltak a konfliktusok feldolgozásában, nincs maguktól megfogalmazódott igény a konfliktusok konstruktív lezárására. Ha valaki felajánlaná, élnének a lehetőséggel, de maguktól csak ritkán fogalmazódik meg konkrét elképzelés egy konstruktívabb lezárásra.

Az „*úgyis a tanárnak van igaza, a mi véleményünk senkit sem érdekel*” hozzáállás pedig rányomja bélyegét a diák-diák konfliktusok lezárására is, hiszen ha a tanulók nem érzik magukat partnernek a tanárok részéről, azt sem remélik, hogy egy-egy konfliktus esetén partneri elbánásban részesülhetnek, vagy, hogy a lezárási folyamat során különösebben figyelembe vennék a megoldással kapcsolatos igényeiket.

AZ ISKOLAI SZEREPLŐK JELLEMZŐ KONFLIKTUSMEGOLDÁSAI

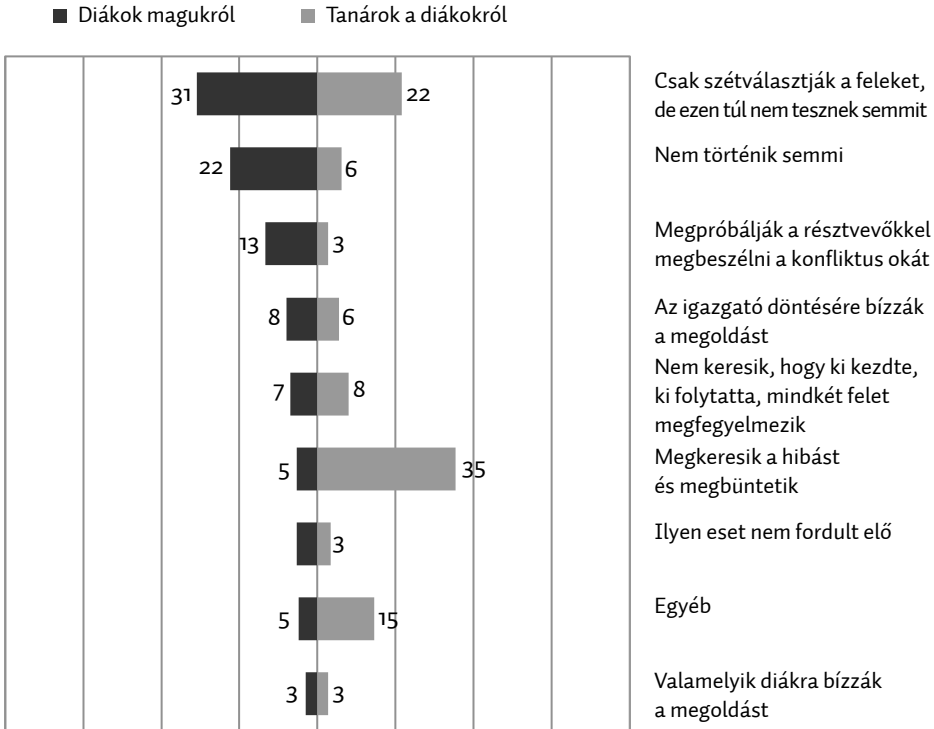
A konfliktushelyzetekre adott válaszreakciókat a kérdőívben többféle megközelítéssel vizsgáltuk. Egyrészt rákérdeztünk a diákok és tanárok konfliktusrendezési percepciójára, azaz véleményük szerint intézményükben hogyan reagálnak az iskola szereplői egy-egy konfliktushelyzetre? Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az említett megoldási módok közül melyiket tartják helyesnek, végül rákérdeztünk a diákok saját egyéni konfliktusmegoldási módszereire is.

A legtöbb diák a felek (további következmények nélküli) szétválasztását (31%), a konfliktus figyelmen kívül hagyását (nem történik semmi) (22%), majd a konfliktus okát megbeszélő megoldást (13%) tartja a legjellemzőbb diákreakciónak. A megkérdezett pedagógusok is elsősorban (35%) úgy érzékelik, hogy a diákok csak szétválasztják a feleket, és ezen túlmenően semmi egyebet nem tesznek, ugyanakkor a diákokhoz képest valamelyest nagyobb arányban gondolják azt, hogy (a diákok) megpróbálják megbeszélni a konfliktus okát (21%) és kisebb arányban vélik úgy, hogy nem történik semmi (15%). A tanárok tehát a konstruktív válaszreakciót a diákokhoz képest nagyobb arányban, a passzív, nemtörődöm hozzáállást pedig kisebb arányban tartják jellemzőnek.

A diákok saját, egyéni reakciójuk kapcsán a legtöbben úgy vélik, hogy egy konfliktus esetén megpróbálják megbeszélni egymással, hogy mi a gond és megpróbálják megtalálni a legjobb megoldást (55%). Majdnem egyötödük (18%) vallja azt, hogy „megküzd” a másikkal, 14 százalékuk pedig inkább igyekszik visszahúzódni.

A kutatás során rákérdeztünk arra is, hogy a diákok hogyan látják tanáraik konfliktusmegoldó reakcióit, valamint megkérdeztük a pedagógusokat is az általuk alkalmazott konfliktuskezelési technikákról. A diákok közel egynegyed-egynegyed arányban úgy látják, hogy a tanárok diák-diák konfliktus esetén mindkét felet megfegyelmezik, illetve megpróbálják megbeszélni a konfliktus okát. További 16 százalékuk szerint a tanárok az igazgató döntésére bízzák a megoldást, 14 százalékuk szerint a tanárok megkeresik a hibást és megbüntetik. 10 százalékuk úgy véli, hogy a tanárok szétválasztják a feleket, de ezen túlmenően nem tesznek semmit, 5 százalékuk szerint pedig nem történik semmi, azaz a tanárok nem avatkoznak be a diákok egymás közötti konfliktusaiba. Ezzel szemben a tanárok majdnem kétharmada szerint a tanárok megpróbálják a résztvevőkkel megbeszélni a konfliktus okát, további 14 százalék szerint pedig megkeresik a hibást és megbüntetik, a többi lehetőség egyenkénti említése nem haladja meg a 6 százalékot.

2. ÁBRA: Hogyan reagálnak a diákok ebben az iskolában, ha két diák valami miatt összevitatkozik, összeverekedik? (%)



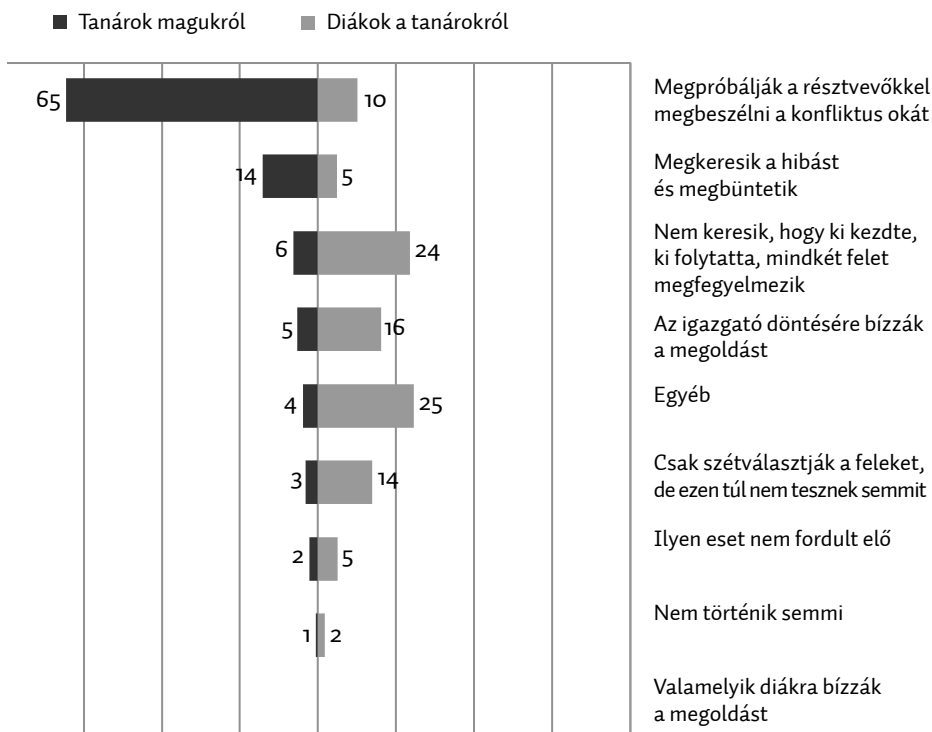
Forrás: AVR 2012

Az említett megoldások közül a diákok és a tanárok egyaránt a konfliktus okának megbeszélését tartják legnagyobb arányban helyesnek. A *diákok* különböző konfliktusrendezési stratégiái közül, a probléma intézményvezető bevonásával történő megoldását a diákság nagy része szintén helyesnek tartja. Míg a „hibás tanuló” megkeresésével és megbüntetésével (tehát a tanulók közötti bíraskodással) záruló megoldást az ezt említő diákok háromnegyede tartja elfogadhatónak, addig ezzel a tanároknak csak kevesebb mint fele ért egyet.

A tanári válaszreakciók közül a diákok a „hibás” megkeresését és megbüntetését (87%), illetve a megoldás igazgatói hatáskörbe való „delegálását” (83%) is viszonylag nagy arányban elfogadják. A probléma igazgató általi megoldását a tanárok 79 százaléka, a „hibás tanulót” megkereső és megbüntető megoldást a tanárok 78 százaléka tartja a tanárok részéről helyes lépésnek. A mindkét felet megfegyelmező megoldást a tanulók és tanárok azonos mértékben (61, illetve 60%) tartják megfelelőnek.

A problémát igazából nem megoldó válaszreakciót – érkezzen az akár a diákok, akár a tanárok oldaláról – (csak szétválasztják a feleket / nem történik semmi) a tanulók valamivel több, mint 40 százalékban, a tanárok pedig egyharmad arányban látják jó megoldásnak.

3. ÁBRA: Hogyan reagálnak a tanárok ebben az iskolában, ha két diák valami miatt összevitatkozik, összeverekedik? (%)



Forrás: AVR 2012

Mind a diákok, mind pedig a tanárok részéről gyakori lépés az osztályfőnök konfliktusrendezésbe történő bevonása. Az osztályfőnök szerepe a békítésben kiemelkedő, ő az, aki az osztályon belüli negatív folyamatokat legjobban érzékeli, gyakran a diák-diák konfliktusokat érzékelő pedagógusok is az osztályfőnöknek szólnak. A mélyebb konfliktusok esetén mindenképpen kulcsfigura, általában ő az, aki leül az érintett felekkel beszélgetni, vagy az egész osztály bevonásával kezeli a problémát. Az osztályfőnökök szerepe kiemelkedő a diákok személyes problémáinak megoldásakor is.

ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Írásunkban kvalitatív és kvantitatív módszerekkel gyűjtött adatok elemzése révén a diákok közötti iskolai konfliktusok fő típusait, az egyes konfliktus-típusok gyakoriságát, illetve a konfliktus-helyzetre adott jellemző válaszreakciókat és azok megítélését vizsgáltuk.

- A vizsgált konfliktusok közül a leggyakrabban a gúnyolódás fordul elő, ezt követi a kiközösítés, a csicskáztatás, a tettlegesség, végül pedig a lopás. Az elszenvedés aránya minden esetben nagyobb az elkövetés arányánál. Az eredmények alapján a családi gazdasági háttér, valamint a képzési program mind az elkövetés, mind pedig az elszenvedés gyakoriságával szignifikáns összefüggést mutat. Az elkövetés gyakorisága ezen kívül még összefügg a nemmel, az áldozattá válás pedig az anya iskolai végzettségével.
- A diákok fele egyaránt volt már egy-egy konfliktushelyzet kezdeményezője és elszenvetője. Az abszolút áldozatok aránya közel tíz százalékponttal magasabb az abszolút elkövetőkénél, ami két lehetséges okkal magyarázható: egyrészt azzal, hogy egy-egy elkövetőnek több áldozata is van, másrészt azzal, hogy az áldozattá válás bevallási hajlandósága jóval nagyobb az elkövetésénél.
- Jelentős különbségek mutatkoznak a diákok és tanárok érzékelése között abban, hogy az iskolai szereplők mit tesznek egy-egy konfliktushelyzet esetén: a diákok szerint a diákok jellemző reakciói a konfliktushelyzet pusztta megszüntetése (a felek szétválasztása) vagy ignorálása, a tanárok ezzel szemben a diákokat konstruktívabbnak látják és nagy arányban említik a konfliktus okának megbeszélését is. A tanárok reakciói esetén is megfigyelhetjük, hogy a diákok gyakoribbnak érzékelik a kevésbé előremutató megoldásokat: a diákok fele szerint az jellemző, hogy diákok közötti konfliktus esetén a tanárok vagy mindkét felet megfegyvelmezik, vagy megbeszélnek a konfliktus okát, ezzel szemben a tanárok úgy látják, hogy alapvetően az utóbbi megoldás érvényesül.
- Mind a tanárok, mind a diákok legnagyobb részt a konfliktus konstruktív lezárását tartják a legmegfelelőbb megoldásnak, a diákoknak mégis alig több mint fele törekszik arra, hogy saját konfliktusa esetén megpróbálja megbeszélni a konfliktus okát. Ilyen esetekben gyakori megoldásnak számít még, hogy „megküzdjenek” a másik féllel, vagy visszahúzódnak és igyekeznek elkerülni a különböző konfliktusszituációkat.
- Az interjúk során a pedagógusok nagy része nyilatkozott arról, vagy értett vele egyet, hogy a diákok közötti konfliktusok hátterében gyakran egyfajta *szocializációs deficit* húzódik meg fő okként (vö. VAJDA 1999). E szerint a tanulók a családi szocializáció során nem sajátítják el az alapvető közösségi és intézményi viselkedési normákat, ez pedig óhatatlanul konfliktusokhoz vezet. Ezt a hiányosságot az iskola akkor tudja a leghatékonyabban kezelni, ha a nevelőtestületben különböző *segítő foglalkozású szakemberek* (pszichológus, szociális munkás, ifjúságvédelmi szakember stb.) nagyobb arányban helyet kaphatnak.
- A tanári reakciókban rejlő szocializációs potenciált támasztja alá, hogy a tanárok válaszlépéseivel általában a diákok háromnegyede ért egyet, így a pedagógusok által mutatott jó példára tehát a diákok nagy része fogékony lehet.
- A konfliktusok rendezésénél fontosabb lenne azok megelőzése, ha egy-egy konfliktust követ is egyeztető tárgyalás, mediáció (ez általában csak a súlyosabbaknál jellemző) nem minden diák vesz részt rajta, tehát az üzenete sokkal lassabban, kevésbé hatékonyan jut el a tanulókhöz, ezzel szemben, ha ez a téma az oktatás során is előkerül,

és a mindennapi gyakorlatban is többször találkoznak vele, sokkal hatékonyabban épülhet be az iskolai közösség cselekvési kultúrájába. *Speciális tantárgyak* (pl. önismeret, kommunikáció) lehetőséget teremtenek a konfliktuskezelés megismertetésének, tudatosításának, ami beépülhet a diákok konfliktusokról való gondolkodásába, konfliktuskezelési kultúrájába. Szintén hatással van a diákok konfliktusokhoz fűződő hozzáállására a rendszeresen tapasztalt következetes és határozott fellépés, egy konfliktusok esetén látható, működő, megtapasztalható cselekvési rend, konfliktuskezelési koncepció megléte.

IRODALOM

- AÁRY-TAMÁS Lajos – ARONSON, Joshua (SZERK.) (2010): *Iskolai veszélyek*. Complex Kiadó, Budapest. pp. 19.
- BUDA Mariann – KŐSZEGHY Attila – SZIRMAI Erika (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio folyóirat*, 2008. 3. szám, pp. 373–386.
- HAJDU Gábor – SÁSKA Géza (SZERK.) (2009): *Iskolai veszélyek*. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata. Az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. (http://www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf)
- SÁSKA Géza (2008): A veszélyes iskola. *Educatio folyóirat*, 2008 – 3 szám, pp. 331–345.
- VAJDA Zsuzsa (1999): Mi van a gyerekek és fiatalok agresszivitásának hátterében? *Educatio folyóirat*, 1999 – 4. pp. 694–701.

Rállai Gabriella

Iskolai fegyelmezetlenségek – hétköznapi ütközések és megoldások

A tanulmány a vizsgált iskolákban legnagyobb mértékben előforduló iskolai fegyelmezetlenségeket, és az azokra adott válaszokat mutatja be a vizsgálat során készített adatfelvétel adatbázisainak, interjúinak, fókuszcsoportos beszélgetéseinek segítségével, amelyet az intézmények házirendjeinek vizsgálatával, valamint KIRSTAT adataival egészítettünk ki. A cikk első felében a házirendek jellegzetes vonásait, a második felében pedig a pedagógusokat zavaró fegyelmezetlenségeket és azok kezelési módjait mutatjuk be.

„A HÁZIREND AZ ISKOLA DIÁKJAINAK ALKOTMÁNYA”¹

A házirendeket a közoktatási intézmények legfontosabb belső szabályozói között találjuk. Nem véletlen, hiszen ez a dokumentum tartalmazza az adott intézményre vonatkozó legfontosabb szabályokat, a tanulók jogait és kötelességeit, továbbá részletesen szabályozza azt is, hogy mi történik, ha valamely iskolapolgár más(ok) jogait megsérti, és kötelesség-szegést, mulasztást követ el.

A közoktatási intézmények szakmai önállóságát jelenti, hogy a törvényi szabályozás² lehetővé tette az intézmények számára saját belső szabályzatuk megalkotását, a vonatkozó és hatályos jogszabályoknak nem ellentmondó módon. Csak jogszabályokban már rögzített jogok és kötelességek helyi viszonyokhoz történő alakítása jelenhet meg a dokumentumban, jogszabályokban nem szereplő kötelességet nem írhat elő. Hatálya a tanulókon kívül a pedagógusokra, az intézmény dolgozóira terjed ki (SZÜDI 2009).

Kutatásunkban az Alternatív vitarendezés (AVR) programban együttműködő 18 intézmény, valamint a kontrolliskolák házirendjeit vizsgáltuk meg, a következőkben főként a fegyelmezéssel kapcsolatos elemekre fókuszáltunk. A házirendek kialakításának módjáról az együttműködő intézmények tanulóitól, pedagógusaitól és intézményvezetőitől nyertünk információkat az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések során.

Megalkotásukat tekintve az intézmények eltérő gyakorlattal élhetnek, leggyakrabban a tantestületből áll össze erre a célra egy munkacsoport, akik – általában az igazgatóhelyettest segítve – értékelik az érvényben lévő házirendet, majd szükség esetén módosítá-

¹ Idézet egy házirendből.

² A közoktatásról szóló 1993 évi LXXIX. törvény 2003. évi LXI. törvénnyel való módosítása; valamint a 11/1994 MKM rendelet adta a jogi hátteret a vizsgált időszakban.

sokat javasolnak. Módosító javaslatok megtételére jogosult a diákönkormányzat és a szülői munkaközösség is.³ A dokumentum hatályba lépéséhez a fenntartó engedélye is szükséges. Felülvizsgálatra a napi élet gyakorlatában felmerülő újabb és újabb problémák érzékelésekor van lehetőség, a jogszabályok változása következtében pedig azok hatálybalépésével szükségserű (lásd dohányzással kapcsolatos törvény a közintézményekben). Az iskolavezetők véleménye alapján úgy tűnik, 3-5 évente szükséges a szabályzat újragondolása, de az sem számít kivételes esetnek, ha egy-egy intézmény évente módosít rajta.

A tájékoztatás és az informáltság kiemelkedő jelentőségű az iskolai szabályok megalkotásában és érvényesítésében egyaránt. A szabályok alapos ismerete – és ennek érdekében folytatott folyamatos és intenzív kommunikáció – teheti lehetővé, hogy az iskola falain belül a konfliktusok, elfajuló viták egy része visszaszoruljon (AÁRY 2004). A szabályokról történő kommunikáció részét képezik a viták, nézeteltérések is, melyek megosztják az iskolapolgárokat, s bár a legerősebb választóvonal a diákok és pedagógusok között húzódik, a pedagógusok egy része a vizsgált intézményekben úgy vélekedett, hogy a diákok módosító javaslatait érdemes megfontolni, és beépíteni a mindennapok szabályozói közé.

A tájékoztatás akadozását és nehézségeit jelzi, hogy a tanulói fókuszcsoporthoz beszélgetések alapján úgy tűnik, a tanulók nem ismerik az intézményük házirendjének egészét, annak ellenére sem, hogy azt, illetve annak egyes részleteit általánosan elterjedt gyakorlat szerint az első osztályfőnöki órán ismertetik a tanulókkal,⁴ sőt, a pedagógusok jelzései szerint az osztályfőnöki órákon többször is visszatérnek rá. A tanulók egy része szerint azonban az ismertetés leginkább felolvasás formájában történt, és bizonyos részek kiemeléséből állt. Ezek főként azok a részek voltak, amelyek a tanulók kötelességeire vonatkoztak, de ezekkel a szabályokkal a tanulók meglátásunk szerint egyébként tisztában voltak. Ugyanakkor úgy tűnt, hogy a tanulói jogaikkal nincsenek tisztában, így azok érvényesítésére sem tudnak törekedni, határozott meglátásuk volt – főként a szakiskolai osztályokban tanulóknak –, hogy az iskolában az igazgató és a tanárok akarata a döntő, és az eltérőnek vélt erőviszonyok miatt nem érdemes velük vitába szállni, emiatt inkább passzív elviselői a történéseknek, és ezért érdekérvényesítő képességük is gyenge.

Nyelvezetüket tekintve a házirendek többsége a megszokott, kissé túlbonyolított, törvényi formát követő megfogalmazásokat használja. Találkoztunk olyan intézményekkel is, amelyek szakítanak ezekkel a megfogalmazásokkal, és a diákok értelmezését is segítik, pl. direkt a diákoknak szóló üzenettel a bevezető részben. (Lásd alábbi szöveg!) Ezek tartalma meglehetősen hasonló, célja a szöveg megértésének és értelmezésének segítése.

Kedves Diákunk!

Minden emberi közösség kialakult és meghatározott szabályok szerint működik. Az iskolánkba történő beiratkozásoddal Te is tagja lettél egy kialakult

³ Az iskola ezen szerveinek az éppen érvényes jogi szabályozás szerint egyetértési vagy véleményezési joguk van.

⁴ Ezt a házirendek többsége az osztályfőnök kötelességeként rögzíti.

szokásokkal, sajátos belső szabályokkal működő közösségnek. E szabályok megismerése és betartása biztosítja számokra a nyugodt tanuláshoz szükséges környezetet. Az együtt végzett munka, az egymással való kapcsolatok megkövetelik mindenkitől a másik jogainak tiszteletben tartását. Ez természetesen azt jelenti, hogy a másik sem tehet olyat, ami a Te alapvető jogaidat korlátozza. A közösséghez tartozás jogokat biztosít, de ezekből fakadó kötelezettségeket is von maga után. A jogok érvényesítése nagy felelősséget ró mindannyiunkra, és megköveteli a kötelezettségeink teljesítését. Jogaid gyakorlásának és kötelezettségeid teljesítésének módját az alábbi házirendben gyűjtöttük össze.

Két intézmény alkotott a házirend mellékleteként illemkódexet és/vagy házi etikettet. Ezek általánosságban a társas viselkedés alapvető szabályaira (köszönés, pontosság, udvariaság, segítőkészség, durva, trágár beszéd kerülése, mások véleményének meghallgatása, kulturált étkezés stb.) hívják fel a figyelmet, amelyek segítik a megfelelő viselkedés kialakítását és rögzülését, azonban betartásuk nem kötelező, és nem szankcionálható a leírtaktól való eltérés (AÁRY 2004).

Tilos!

A vizsgált házirendek mindegyike tartalmazta az intézmény által tiltott tevékenységek és tiltott tárgyak listáját. Ezeket érdemes szemügyre venni, mivel első ránézésre némelyikük túlzottan aprólékosnak, vagy túl tilalmazónak tűnik, mégis megmutatják számunkra azokat a jelenségeket, amelyekkel az iskola dolgozói vélhetően olyan gyakran találkozhatnak, hogy az jelentősen megnehezíti vagy lehetetlenné teszi számukra a pedagógiai munkát.

Minden házirendben megjelenik, hogy a törvényi szabályozás értelmében minden közintézményben tilos a dohányzás, így az iskolákban megszüntették a dohányzásra kijelölt helyeket, és megvonták azokat a kedvezményeket, amelyek a nagykorú dohányzó tanulókat megillették, és bár a házirendek nem rögzítik külön, az iskola dolgozóira vonatkozóan sincsenek kedvezmények. Szintén minden intézmény szigorúan tiltja a drogok, tudatmódosító szerek használatát és az alkoholfogyasztást, ezen előírások általánosságban az iskola falain belül zajló tevékenységre vonatkoznak csupán, de néhány esetben kitér az iskola által szervezett iskolán kívüli programokra is.

A különféle szórakoztatóipari elektronikai termékek (MP3, MP4 stb.), a mobiltelefonok és a különböző ingyenes vagy kedvezményes árú internetes alkalmazások elterjedése miatt az intézményeknek szükséges volt a házirendben is rögzíteni az ezek használatára vonatkozó szabályokat. Kitiltásuk az iskolából gyakorlatilag nem lehetséges és nem is szükségszerű, használatuk szabályozása viszont akkor fontossá válik, amikor a tanítás tevékenységét zavarja.

Többféle megoldást alkalmaznak az iskolák: általános szabály, hogy a mobiltelefonokat a tanítási óra alatt kikapcsolva vagy lenémított állapotban kell tartani. Az intézmények egy részében a tanuló magánál tarthatja kikapcsolt állapotban, máshol kötelező kitenni a tanári

asztalra, és néhány helyen lehetőség van arra, hogy elzárható kisszekrényben tartsák. A tiltott eszközök tanórán való használatuk miatt a pedagógus a legtöbb intézményben elveheti, annak visszaadására pedig többféle gyakorlat alakult ki az iskolákban. Általában elterjedt, hogy a tanuló a tanóra végén visszakapja, néhány esetben a tárgyak az iskola titkárságára, pénztárba stb. helyekre kerülnek, és csak a tanítási idő végén vehetők át, és van olyan iskola is, ahol a visszaeső elkövetők tárgyait csak a szülőknek adják vissza.

A mobiltelefonok használatára vonatkozó fontos szabályozóként jelenik meg a legtöbb házirendben, hogy azzal – vagy más eszközzel – hang- és képfelvétel készítésére csak akkor van lehetőség, ha arra a tanuló engedélyt kap a felvétel szereplőitől, a felvételek közzététele szintén engedélyhez kötött.

A házirendek mindegyike kitér a nagyobb értékű tárgyak (pl. ékszerek), valamint nagyobb összegű készpénz kezelésére is. Felelősséget csak akkor vállalnak ezekért az intézmények, ha azt a tanuló valamelyik pedagógusnak vagy iskolatitkárnak (a házirendben megjelölt személynek) átadja.

Részletek a vizsgált házirendekből:

- Az iskolában tilos a dohányzás.
- Az iskolában és a szervezett iskolai rendezvényeken szeszes italt, drogot fogyasztani tilos.
- Tilos a tanítási órákon étkezni, rágózni és innivalót fogyasztani.
- Tanítási időben az iskola területét a tanuló csak osztályfőnöke, illetve az őt tanító tanár engedélyével hagyhatja el.
- A tanulók az iskolába csak a tanítási órákhoz szükséges felszerelést hozhatják magukkal. Amennyiben a birtokukban lévő eszközök zavarják az óra menetét, és figyelemztetésre sem szüntetik be ezek használatát, az órát tartó tanár elveheti ezeket a tárgyakat.
- A tanítási órákon a mobiltelefon használata tilos tanulóknak és pedagógusoknak egyaránt. A telefonokat az óra előtt ki kell kapcsolni. Amennyiben a tanuló telefonját használja órán, illetve annak jelzése a tanítást zavarja, az órát tartó pedagógus felszólítja a tanulót a telefon kikapcsolására, és dönthet fegyelmező intézkedés megtételéről.
- A tanulók nagyobb összegű pénzt, értékesebb tárgyakat ne hozzanak az iskolába, mert az iskola ezekért kártérítési felelősséget nem vállal.
- Kép- és hangrögzítésre alkalmas eszköz használata a tanítási órán csak az órát tartó tanár engedélyével lehet.
- A termekben lévő tv-készülék és videó, számítógép csak tanári engedéllyel működtethető.
- Az iskolában tilos anyagi ellenszolgáltatás fejében szervezett vagy engedélyhez kötött szerencse- és házárdjáték szervezése, lebonyolítása.
- Az iskola területén a szerencsejáték és bármilyen üzletelés tilos.

- Az iskolában tiszta, ápoltság, kulturált külsővel, a helyhez, alkalomhoz illő, időjárásnak megfelelő öltözékben jelenjen meg a tanuló.
- Szándékos vagy gondatlan károkozás esetén a tanuló az iskolával szemben anyagi felelősséggel tartozik.

A házirendekben néhány figyelemre méltó rendelkezést is találtunk, amelyekből kiemeltünk néhányat. Ezek a példák azt mutatják, hogy egyes iskolák miként igyekeznek szabályozni és ezzel megelőzni azokat a problémákat, amelyek megzavarhatják az iskolai élet biztonságát.

Néhány érdekes szemelvény a vizsgált házirendekből:

- Az iskola területén hirdetményeket csak az iskola igazgatójának engedélyével szabad elhelyezni.
- Annak érdekében, hogy az iskolai munkához nem szükséges tárgyak ne kerüljenek be az intézménybe, az iskola vezetése, a nevelőtestület és a diákönkormányzat váratlan ellenőrzésre jogosult. Ennek során a tanuló köteles a táskájában és ruházatában lévő tárgyakat megmutatni és ezek közül a nem iskolai felszereléshez tartozókat átadni.
- A kábítószeres használatának, terjesztésének megelőzése céljából a Rendőrkapitányság munkatársai jogosultak ellenőrzést tartani.
- A jogszabályban meghatározott, a közbiztonságra különösen veszélyes eszközök (szűrő- vagy vágóeszköz, gázspray, fegyver vagy fegyverutánzat, boxer stb.) birtoklása esetén az igazgató hatásköre dönteni: feljelentést tesz, vagy fegyelmi eljárást indít. Az utóbbi esetben az elvett tárgyakat vissza kell szolgáltatni a tanulónak vagy a szülőnek.
- Az iskolába tilos hozni: tiltott jelképeket, kábítószeres és pszichotróp anyagokat, adóvevőt, csúzlit, élő állatot, pornó és horror sajtótermékeket, alkoholos filctollat, festéksprayt, petárdát, mérgező anyagokat. A felsorolt tárgyak iskolába hozása fegyelmi vétség, tehát fegyelmező intézkedéssel vagy fegyelmi büntetéssel szankcionálható.
- Tilos a tanulónak az iskola területére gépjárművel, motorkerékpárral behajtani.
- Ablakpárkányra, radiátorra ülni tilos.

FEGYELMEZŐ INTÉZKEDÉSEK ÉS A FEGYELMI ELJÁRÁS SZABÁLYAI

A dokumentumok áttekintésével elsősorban az intézményeknek a fegyelem fenntartására vonatkozó intézkedéseit vizsgáltuk. Az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések érzékelhetővé tették, hogy a tanulói fegyelmezetlenségnek többféle fokozatát különböztetik meg az iskolákban, melyekhez a jogszabályi környezet is segítséget ad.

A legenyhébb rendbontásokat általában nem szankcionálja az iskola házirendje, azt elsősorban pedagógiai eszközökkel igyekszik megoldani a tantestület. A következő csoportba azok a kötelességszegések kerülnek, amelyek nem minősülnek súlyosnak, a házirend szabályai szerint fegyelmező intézkedések alkalmazhatók a kihágókkal szemben, míg

a harmadik csoportot a súlyos kötelességszegések alkotják. Ez utóbbi esetben a vétkes tanulóra fegyelmi tárgyalás vár, büntetésként pedig fegyelmi büntetésre számíthat. Ezek alkalmazásával kapcsolatosan alapelv, hogy nevelési eszköznek kell tekinteni, nem lehet sem célja, sem pedig módszere a tanuló megalázása vagy cselekedetének megtorlása. A büntetések kiszabásakor a fokozatosság elve szerint jár el a fegyelmi bizottság, figyelembe véve a tanuló életkori sajátosságait és a terhére rótt kötelességszegés súlyát.

A fegyelmező intézkedések szóban vagy írásban történhetnek, adhatja szaktanár, osztályfőnök vagy igazgató, először általánosan figyelmeztetésként, majd intés formájában, néhány intézménynél osztályfőnöki megrovás is szerepel a dokumentumokban. Ha a tanuló valamilyen megbízást visel, annak visszavonásával is büntethető. Néhány iskolában tantestületi figyelmeztetést is nevesítenek a házirendben a fegyelmező intézkedések sorában. Ide tartoznak azok az esetek, amikor a tanuló hanyag vagy fegyelmezetlen magatartású: a felszerelése gyakran hiányzik, a házi feladatot nem készíti el, szándékosan rendetlenül dolgozik, illetlenül vagy trágárul, túlságosan hangosan beszél, a tanórákat beszélgetéssel, mással foglalkozással, tiszteletlen magatartással, szándékos késéssel zavarja meg, amivel mások figyelmét is elvonja.

A fegyelmi büntetések között az igazgatói megrovást, szigorú megrovást találjuk, de lehetőség van a különféle juttatások, kedvezmények megvonására vagy csökkentésére is, és sor kerülhet a tanuló másik osztályba vagy másik iskolába való áthelyezésére, iskolából való kizárásra, a tanév folytatásától való eltiltásra is (utóbbi két büntetési mód a legtöbb iskolában csak a nem tanköteles tanuló esetén lehetséges, vagy csak abban az esetben, ha bebizonyosodik, hogy nagyon súlyos – a házirendben rögzített – vétséget követett el).

Néhány iskola nevelőtestületi hatáskörben adhat a fegyelmi eljárás keretében figyelmeztetést, intést vagy rovást, e tekintetben a házirendek nem mutattak egységes képet.

Súlyos fegyelmi vétségnek minősül az agresszió, másik tanuló bántalmazása, megverése, az iskola tanulóinak vagy alkalmazottainak emberi méltóságának megsértése, szándékos rongálás, valamint a büntető törvénykönyv alapján bűncselekménynek minősülő cselekedetek, például más tulajdonának elsajátítása, érdemjegy vagy a szülő aláírásának hamisítása, beírások törlése. Fegyelmi bizottság elé kerülhetnek azok a tanulók is, akik rendszeresen szegik meg a házirend egy-egy előírását vagy tilalmát, például több alkalommal dohányoznak az iskola területén, vagy rendszeresen késnek. Legtöbb intézményben súlyosan büntetik az iskolai alkoholfogyasztást, a kábítószeres, tudatmódosító szerek birtoklását és/vagy használatát pedig kiemelt figyelemmel kezelik.

A jogszabályi háttér lehetőséget biztosít arra, hogy a vitában álló felek egyeztető eljárás útján keressenek megoldást a vita rendezésére, amivel elkerülhetővé válik a fegyelmi tárgyalás lebonyolítása, fegyelmi büntetés elkerülése, alternatív eszközök alkalmazása. Az eljárás célja a kötelességszegéshez elvezető események feltárása, feldolgozása, értékelése, és ennek alapján megállapodás létrehozása a sérelem orvoslása érdekében. A házirendek külön nevesítik az egyeztető eljárás lefolytatásának lehetőségét és szabályait. A jogszabályi keretek lehetővé tették, hogy amennyiben a szülői közösség és/vagy diákközösség (diákönkormányzat) igényli, az intézménynek kötelező megteremteni az egyeztetés lehetőségét,

de ebből egyes oktatással foglalkozó jogi szakemberek szerint nem következik, hogy csak ott lehetne egyeztetést lefolytatni, ahol az a házirendben szerepel.

Az AVR programban együttműködő intézmények szabályozásában két intézmény kivételével nevesítve jelenik meg az egyeztető eljárás eleme (e két intézmény a megkeresés időpontjában a dokumentumok átdolgozására készült), míg a kontroll intézményeknél mindössze 1/3-uk nevesítette ezt a lehetőséget. A házirendekbe az egyeztető eljárás leggyakrabban a 11/1994. MKM rendelet 32.§-ának beemelásával került be, néhány esetben a helyi viszonyokhoz alkalmazkodó pontosításokkal, kiegészítésekkel, például egyeztető bizottság (a szülői és diákszervezetek delegált tagjai) segítheti az eljárás háttérének biztosítását, de ezek nem feltétlenül vesznek részt a konkrét mediációs folyamatban. Az eljárás fontos eleme többek közt, hogy azt az ügyben pártatlan, nagykorú személynek kell vezetnie, olyannak, akit mindkét fél elfogad. A legtöbb házirend azonban nem nevezi meg a folyamatban résztvevő személyek körét. A házirendek némelyike kitér arra, hogy az eljárást mediátor vezeti, és egy esetben jelenik meg közvetlenül az Oktatásügyi Közvetítő Szolgálat mediátora, mint felkérhető személy. Más intézmények az eljárás vezetésére az osztályfőnököt vagy az igazgatót jelölik ki, amely a pártatlansággal kapcsolatban alapkérdéseket vet fel.

A helyi megoldások sokszínűségét mutatja, hogy a megszervezésben is különböző személyek vesznek részt: lehet az iskolatitkár, az ifjúságvédelmi felelős, a nevelési igazgatóhelyettes vagy az osztályfőnök. Iskolánként eltérő lehet az eljárásban az érintettekén kívül résztvevők köre is: az ifjúságvédelmi felelős, diákbizottság, diákönkormányzat, az osztályban tanítók/oktatók közössége, szülői szervezet delegáltjai, igazgató, kollégiumvezető. Ahol lehetőség van rá, igyekeznek a szociálpedagógus és az iskolapszichológus bevonásával is segíteni a folyamatot.

Néhány házirend kiemeli, hogy az egyeztetést lezáró megállapodást a sértett és kötelességszegő beleegyezésével, pedagógiai célzattal nyilvánosságra lehet hozni, például az iskolagyűlésen, utólagosan megvitathatóvá lehet tenni az osztályközösségben, ha az nem sérti az emberi méltóságot és nem megszégyenítő célzatú.

Egyes intézményekben mellékbüntetésként jelenik meg a házirendben a helyreállítás mozzanata: különösen a visszaeső vétkezőket kötelezhetik az iskolai környezet rendben tartására:

„Az a tanuló, aki megsérti az iskolai rendszabályokat, nem tartja be a dohányzásra, a rendre, a tisztaságra vonatkozó szabályokat, a fegyelmező büntetések mellett köteles részt venni az iskola épületének és környezetének szépítésében, takarításában. A fenti büntetésekben részesülő tanuló neve az iskola nyilvánossága elé vihető.”

Az egyeztető eljárás feltételezi, hogy két vagy több szembenálló fél között van érekkülönbség vagy vita, így az iskolák értelmezése szerint olyan fegyelmi ügyekre nem alkalmazzák, ahol a tanuló (sorozatosan) vét a szabályok ellen (igazolatlan hiányzások, dohányzás, alkohol, drog).

Dohányzás, alkohol, drog

Az iskola vezetése és pedagógusai az egészséget veszélyeztető tényezők közül leggyakrabban a dohányzással találkozók: a kutatásban résztvevő tanulók egynegyede válaszolta, hogy kipróbálta már a cigarettát, az összes tanuló egyötöde aktív dohányos, különösen a szakiskolai képzésbe járók erősen veszélyeztetettek. Az iskolában azonban valamivel visszafogottabbak: „csak” a tanulók 8 százaléka próbálkozik vele rendszeresen. A dohányzás tilalmának betartatása meglehetősen sok nehézséget és feszültséget okoz, bár a középfokú oktatási intézményekben a jelenség egyáltalán nem nevezhető újnak.

A törvényi szigorítások hétköznapi gyakorlatba való átültetését nehezíti, például ha a tanulóknak több iskolaépület között kell közlekedniük, ezért gyakran jó lehetőséget látnak ebben a helyzetben a szabályszegésre. Az iskola területén történő dohányzás szankcionálása hasonlóképpen működik a legtöbb intézményben: meghatározott (iskolánként változó) számú tettenérés esetén életbe lépnek a fegyelmző intézkedések. A dohányzás törvényben való megszigorítása értelmében az esetleges intézményi ellenőrzés során az iskolát terheli a büntetés megfizetése, amennyiben kiskorú tanulót kapnak dohányzáson, az intézmények ezért érintettek abban, hogy fokozottabban felügyeljék a tanulókat. Néhány intézmény füstjelző készülékeket helyezett el a mosdókba, máshol kamerákat szereltek fel, néhány helyen a szünetekben fokozottabb tanári jelenlétet alkalmaznak, míg más intézménynél (különösen ott, ahol magas a HH és HHH tanulók aránya) elsősorban a dohányos tanulók megvonás miatti feszültségén igyekeznek enyhíteni a folyosókon és az udvaron elhelyezett sporteszközökkel (csocsóasztal, asztalitenisz, kosárlabda stb.). Néhány iskolában a fiatalabb korosztályok prevenciójára helyezik a hangsúlyt: bekapcsolódtak a Füstmentes iskola programba, egészségmegőrzéssel kapcsolatos programokat szerveznek a tanulóknak.

Az igazgatói beszámolók szerint az alkoholfogyasztás nem az iskolában jelent elsősorban problémát, mivel ott csak ritkán történik meg, a tanítást közvetlenül nem lehetetleníti el, azonban a hétvégi rohamszerű berúgások utáni kijózanodás állapotában lévő tanulókkal a heti első tanítási napon végzett munka igen sok nehézségbe ütközik. A droghasználattal, tudatmódosító szerek használatával kapcsolatosan egyértelműnek tűnik, hogy szinte minden iskolában találkoztak már a jelenséggel valamilyen formában, bár a fertőzöttség viszonylag alacsonynak tekinthető. A válaszoló pedagógusok fele például nem is tud arról, hogy az iskolában használnak-e ilyet a tanulók. A tanulók tudatlansága miatt⁵ legtöbb helyen intenzív drogprevenció programokat vezettek be helyben működő drogambulanciák, mentálhigiénés szakemberek és a rendőrség bevonásával. Szerhasználatnál nem, alkohol- és drogterjesztésnél azonban az intézményekben egyértelműen a zéró tolerancia elve működik.

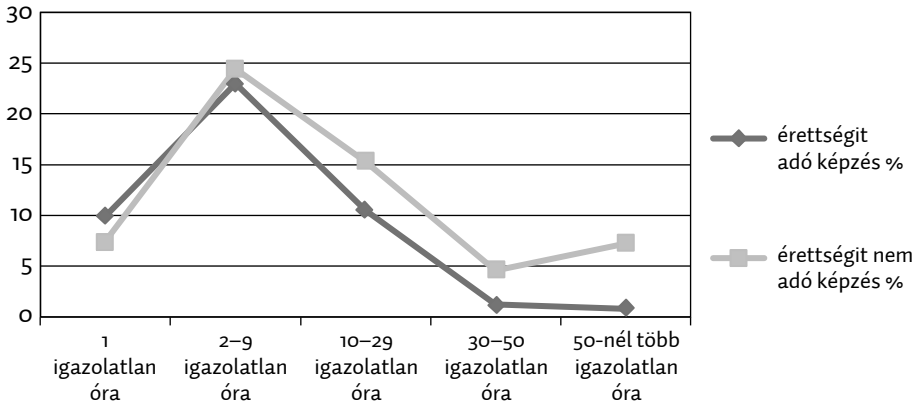
⁵ Tipikusan legálisnak gondolják a különféle designer drogokat, míg az úgynevezett herbál fű, herbál füstölő néven forgalmazott termékeket nem tekintik drognak.

Lógás

Ugyancsak jelentős problémának tekinthető a tanulók tanórákról való lógása: a válaszoló igazgatók és pedagógusok kétharmada szerint meglehetősen gyakran előfordul intézményükben. A diákok többsége érzekelte ezt gyakori jelenségnek iskolájában, ugyanakkor a válaszadók felével már előfordult, hogy lógott egy-egy óráról, és 6 százalékuk válaszolta, hogy gyakran előfordul vele a lógás. Leginkább azokban az intézményekben (szakképző osztályokban) figyelhető ez meg, ahol magas a HH és HHH tanulók aránya. Jelentős szerepet játszik az életkor is: a fiatalabb tanulók kevésbé mernek kockáztatni, míg az idősebbek az érettségit adó képzések esetén is nagy arányban próbálják ki.

A KIRSTAT adatai alapján elmondható, hogy a vizsgált intézményekben az érettségit adó képzésre járók csaknem fele (45%) szerzett már legalább egy igazolatlan órát a tanév során, míg a szakiskolásoknál 60 százalékos ez az arány, ami egyben intenzívebb mulasztási hajlandósággal is jár: érettségit adó képzéseknél alig egy százaléknyi az 50-nél több igazolatlan órával rendelkezők aránya, míg a szakiskolai képzésnél több mint 7 százalékos az arány.

1. ÁBRA: Igazolatlan órával rendelkező tanulók a vizsgált intézményekben (az összes tanulóhoz viszonyítva)



Forrás: KIRSTAT 2011/12

Ha a tanórákról való hiányzások okait keressük, az interjúk és fókuszcsoportok azt mutatják, hogy ezek egy része a kamaszkorra jellemző, szabályok elleni lázadásból ered, amelyhez nemritkán a kortárscsoportnak való megfelelés is társul. Ok lehet a szülők (felnőttek) elleni lázadás, de lehet a szülői törődés hiányának jelzése is. Nagyarányú megjelenésük mögött olyan társadalmi okok is közrejátszanak, mint a tartósan munkanélküli, szegénységben is egyre lejjebb csúszó családok alulmotiváltsága, érdektelensége az iskolával, tanulás-sal szemben. Az igazolatlan hiányzások hátterében a helyzetből való kilépés, menekülés

mozzanatát is megtalálhatjuk: sajátos védekezési mód a tanulók részéről a tanulmányi kudarcok, az unalmas tanóra ellen, de nem ritkán a tanárral való konfrontálódás elkerülésére is szolgál. Az esetleges ütközések oka lehet, hogy a pedagógus tanítani szeretne, de a diák nem együttműködő ebben, valamiképpen akadályozni szeretné ezt a folyamatot, míg néhány esetben valamilyen, a diák által személyesnek vélt vagy valós nézeteltérés, sérelem áll a háttérben.

IGAZOLATLAN HIÁNYZÁSOK, MULASZTÁSOK SZABÁLYOZÁSA A HÁZIRENDBEN

A törvényi előírások (11/1994. MKM-rendelet) értelmében a hiányzások, mulasztások igazolásának rendje a házirendben történik meg, ennek megfelelően minden vizsgált dokumentumban apró részletezettséggel volt jelen. A házirend szabályozhatja a tanórai késések vezetésének rendjét (naplóban, elektronikus naplóban) és a késési idők összeszámíthatóságát is. A késéseket az iskola fegyelmezési eszközökkel szankcionálhatja (bejáró tanulók esetén azonban a reggeli késés indokolt esetben igazoltnak tekinthető). Ebből következően, ha egy tanuló késései összeszámítva elérik a 45 percet, az mulasztásnak minősül. Ennek igazolására jogosult lehet a szülő, ha a házirend ezt lehetővé teszi, de a vizsgált esetek többségében igazolatlan mulasztásnak minősül. Természetesen a késés lehet indokolt, a házirendek pedig tartalmazzák azt is, hogy kik jogosultak annak igazolására (legtöbb esetben az osztályfőnök, vagy az osztályfőnök kezdeményezésére az igazgató, de néhány házirendben a szakoktató vagy gyakorlatvezető is igazolhat). Fontos rendelkezés, hogy a tanórára késve érkező tanuló az órától nem zárható ki. Bár legtöbb helyen a késések összeszámítását alkalmazzák, két intézmény esetében találtunk szigorúbb szabályozást: az egyikben 15 percnél hosszabb késés, a másikban 3 hiányzás jelent igazolatlan órát.

A hiányzások igazolásának rendje nagymértékben függ az iskoláktól: néhány esetben igen szigorú: az orvos által kiállított igazolást is szükséges valamelyik szülővel aláírtni. Nagyon eltérő a szabályozás az igazolások bemutatásának legkésőbbi időpontjára vonatkozóan: legtöbb esetben 3-14 nappal a hiányzás befejezése után be kell mutatni, ennek elmulasztása esetén igazolatlan hiányzásnak minősíti az osztályfőnök. Bár a házirendek külön nem hívják fel a figyelmet rá, az interjúk azonban megerősítették, hogy az igazgatónak jogában áll egyedi esetek mérlegelésével saját hatáskörben igazolni a tanuló néhány mulasztását.

Az igazolatlan hiányzások többféle következménnyel járnak. A törvényi szabályozás értelmében tanköteles korú tanuló esetén az iskola köteles már az első igazolatlan mulasztás alkalmával értesíteni a szülőt (néhány házirend rögzíti is ennek módját levél vagy ellenőrző könyvbe való beírás formájában), további mulasztás esetén a gyermekjóléti szolgálatot, a 10. óra után a lakóhely szerint illetékes jegyzőt, majd az 50. óra eléréseivel a jegyző felfüggeszti a családi pótlék (iskoláztatási támogatás) folyósítását, és kezdeményezi a tanuló védelembe vételét családgondozó kijelölésével és kötelező magatartási szabályok meghatározásával.

Nem tanköteles korú tanuló esetén 30 óra igazolatlan hiányzás lehetővé teszi a tanulói jogviszony megszüntetését.

Emellett az iskolák többsége külön rendelkezik az igazolatlan hiányzások fegyelmi büntetéseiről. Általánosan elterjedt gyakorlat szerint az igazolatlan órák számának növekedésével egyre erősebb fegyelmi fokozatot adnak, azok automatikusan követik egymást. Az intézmények negyede az első igazolatlan óra esetén osztályfőnöki figyelmeztetésben részesíti a tanulót, és erről sok esetben írásban tájékoztatják a szülőt is. Az intézmények 25 százaléka megengedőbb: ezekben 2-4 igazolatlan óra szükséges az osztályfőnöki figyelmeztetéshez, míg alig néhány iskola házirendje engedékeny 5-6 óra erejéig, és van olyan intézmény, ahol már 7 óra esetén fegyelmi eljárást indítanak. Néhány iskola egyedi megoldásokkal kísérletezik: például a rendszeresen késő tanulók szüleit is értesítik, vagy máshol nem rendelkeznek a büntetésekben érvényesülő fokozatosság elvéről és mértékéről külön, csak azt rögzítik, hogy a tanuló 20 igazolatlan óra esetén a tanuló fegyelmi felelősségre vonásban részesül. Az iskolák többsége a tanuló magatartás (és ritkábban szorgalom) jegyében is megjeleníti az igazolatlan hiányzásokat, általában a fegyelmi büntetés szintjéhez kötve adják a félévi, év végi értékelést.

Az Alternatív vitarendezés programban együttműködő iskolák között két olyan intézményt találtunk, ahol az igazolatlan hiányzásokra vonatkozó szabályozásban nem jelent meg külön intézményi szintű szankcionálás. Az interjúk szerint ezen iskolák vezetői a törvényi szabályozás mellett nem kívántak külön büntetéseket alkalmazni, úgy vélekedtek, nem vezet jobb belátásra, ha a családi pótlék megvonásán túl fegyelmi bizottság elé állítják a tanulókat.

Az igazolatlan hiányzások visszaszorítására minden intézmény nagyon nagy hangsúlyt fektet. Az intézményekben a házirend szerint a megjelölt óraszám esetén az osztályfőnökök indítják el a fegyelmi eljárást, sok esetben automatikusan, sok helyen jelezték, hogy az alternatív vitarendezés módszerét ebben az esetben nem használják. Mint már rámutattunk, lehetőség van a fegyelmi tárgyalás előtt egyeztető eljárás folytatására is: néhány iskola gyakorlata szerint a szülővel, gondviselővel egyeztetnek, aki az esetek egy részében ekkor érti meg, mi történt valójában.

Az iskolavezetők beszámolója szerint a tanév alatt lefolytatott fegyelmi tárgyalások számának alakulása a következő dinamika szerint alakul: ha az igazolatlan hiányzások esetén fegyelmi büntetést alkalmaz az intézmény, a fokozatok gyűjtögetése miatt az első félév második felében vagy a második félév elején egy intenzívebb időszak veszi kezdetét a fegyelmi bizottságok életében, amely néhány intézményben év végéig eltart, másutt kissé lecsendesedik. Kisebb intézményekben kevesebb az eljárások száma, míg nagyobb intézményeknél lényegesen több lehet. Más ügyek kevésbé jellemzőek.

Iskolánként eltérő a legsúlyosabb büntetés, az iskolából való elküldés alkalmazása: néhány intézmény nem tud élni vele, mert nem tudja továbbküldeni a tanulókat, máshol pedig nem tartják helyesnek ezt az eljárási módot (néhány házirend tiltja). Nem ritka a felfüggesztett büntetés kirovása. A fegyelmi büntetés célja nem csupán a vétkes jó útra terelése: általános tapasztalat szerint a többi tanulóra is hosszabb-rövidebb ideig elrettentően hat. *„a fegyelmi tárgyalás kiírása nem jelenti automatikusan azt, hogy a gyereket eltávolítjuk az iskolából. A fegyelmi tárgyalás véleményem szerint arra jó, hogy a szülő látja, hogy ez volt tényleg*

az utolsó, és a diák is látja, hogy ez volt az utolsó. És ha felfüggesztett büntetést kap, vagy még egyszer visszautalják igazgatói hatáskörbe, akkor a következőnél nem lehet, tehát akkor muszáj mennie...” (intézményvezető)

Bár a fegyelmi tárgyalások leginkább a jogszabályok szerint lezajló, formalizált eljárások, a vizsgált intézményekben nem ritka, hogy a komolyabb, rendszeres, visszatérő magatartási problémák esetén nagy hangsúlyt fektetnek – az eljárás keretein túl – a háttér feltárására, segítő beszélgetéssel a személyiség alakítására, az agresszív viselkedés megszüntetésére. Minden vizsgált intézményben találkoztunk olyan szereplővel, aki azt a szemléletet képviselte, hogy a pedagógiai munka elengedhetetlen része a diákokkal való törődés, feltáró beszélgetések, a szocializáció esetleges korrekciója, ugyanakkor azt érzékeltük, hogy bár a munkájukat elismerik, szemléletük – egyelőre – még nem jelenik meg az egész tanári karban. Az iskolák a reszocializáció érdekében különféle dolgokkal próbálkoznak: élménypedagógia, személyiségfejlesztő foglalkozások, kommunikációs készségek fejlesztése, konfliktuskezelési módok tanítása mellett néhány intézmény arra is hangsúlyt fektet, hogy a tanulókról a pedagógusok között is kialakuljon párbeszéd, ilyen figyelemre méltó kezdeményezés az azonos osztályban tanítók rendszeres megbeszélése.

Összességében elmondható, hogy az intézmények a helyi szabályozásban hasonló problémákra keresik a választ, és a szabályozások módja is sok hasonlóságot mutat. Leggyakoribb előfordulásuk miatt az igazolatlan hiányzások, késések és a dohányzás, mobiltelefon-használat jelenik meg a szabályozott területek között. Ugyanakkor intézményenként teljesen eltérőnek bizonyul e fegyelmi vétségek halmozódásának megelőzése érdekében alkalmazott tolerancia-küszöb. Nem válik világossá, hogy a fokozatosság elve miként érvényesül a több területen vétő tanulók esetén. Egyetlen esetben találkoztunk olyan pontrendszerrel, amely az intézkedések fokozatait büntetőpontok számához igazítja, melyet az alábbiakban mutatunk be:

„A tanuló az alábbiak szerint kap büntetőpontot:

Igazolatlan késés: 0,5 pont

Igazolatlan mulasztás: 1 pont

Szaktanári figyelmeztetés: 1 pont

Dohányzás: 2 pont

A büntető pontok után járó fegyelmező intézkedések:

4 pont: osztályfőnöki figyelmeztetés

8 pont: osztályfőnöki intés

12 pont: igazgatói figyelmeztetés

16 pont: igazgatói intés

20 pont: fegyelmi eljárás indítása”.

A kutatásban részt vevő intézményvezetők és pedagógusok alapvetően fontosnak tartják a házirendben szabályozott területek következetes betartatását. Igyekeznek azonban rugalmasan kezelni az abban foglaltakat, mérlegelve a problémák egyediségét, hátterét. A

pedagógusok általános tapasztalata, hogy a tanulókkal csak akkor tudnak hatékonyan együttműködni, ha a házirendben felállított korlátokat következetesen betartják. Néhányan mereven követik az előírásokat, míg mások inkább mérlegelnek, nem ritka, hogy kollégáik, vezetőik tanácsát is kikérik egy-egy probléma esetén. A kisebb horderejű ügyeknél inkább a rugalmasság dominál az osztályfőnökök, iskolavezetők részéről, míg a nagyobb horderejű, durva fegyelemsértésnél minden intézmény következetes szigorral igyekszik eljárni.

Ugyanakkor néhány házirendsértés esetén az intézmények gyakorlata nem használja az alternatív vitarendezés módszerét, ilyen a fentebb említett dohányzás, vagy igazolatlan mulasztás esete. Az interjúk tanúsága szerint több intézményben a fegyelmi tárgyalást is felhasználják a rendbontással kapcsolatos okok feltárására, sok esetben segítő beszélgetés módszerét alkalmazva igyekeznek elérni a tanulók belátását és a szülők iskola iránti figyelmének erősítését.

Az Alternatív vitarendezés programban résztvevő iskolák közül azokban az intézményekben, ahol magas a HH és HHH tanulók aránya, a preventív intézkedések között találkoztunk személyiségfejlesztést segítő viselkedéskorrekciós programokkal (szociális készségek fejlesztése, pozitív viselkedés megerősítése), főként az egészségügyi, szociális területeken, de rendészeti képzésnél is. A prevenció célját szolgálja az alternatív vitarendezési technikák tanítása is, melyre alig néhány intézménynél volt kísérlet, és ahonnan kortárs mediátor-képzésre is küldtek néhány tanulót. Az intézmények meglehetősen nyitottnak bizonyultak a szociális szférával és jó együttműködések kiépítésére törekedtek a drogprevencióval foglalkozó civil szervezetekkel. Különösen hatékonyan mutatkoztak azok az iskolák, ahol szociális munkás, szociálpedagógus is tudta segíteni a diákokat, azonban ezen intézmények száma igen csekély, a vizsgált iskolák alig egyötöde.

Hasonlóan fontos a szülővel való jó együttműködés kiépítése. Az iskolák gyakorlatában általánossá vált, hogy a szülővel többféle csatornán át is tartják a kapcsolatot a hagyományos, ám alacsony látogatottságú fogadóórák és szülői értekezletek mellett (vagy helyett) elsősorban a telefonálásra helyeződött át az elmúlt években a hangsúly. Az iskola számára az átlagosnál több problémát okozó tanulók szülei azonban sokszor így is elérhetetlenek, a megkeresésekre nem reagálnak, a pedagógusokat nem hívják vissza. Néhány iskola fokozott figyelmet fordít a családlátogatásra – ha lehetőség van rá, az iskola szociális munkása, szociálpedagógusa keresi fel a családokat. Mások kihelyezett fogadóórával próbálnak közelebb férközni a családokhoz: azokra a településekre mennek ki a pedagógusok, ahonnan több tanulójuk is érkezik.

ÖSSZEGZÉS

Bemutattuk az iskolák hétköznapi életét szabályozó dokumentumok közül a tanulók fegyelmezésére használatos eszközöket, és külön kitértünk az iskolán belüli dohányzás és az igazolatlan hiányzásokkal kapcsolatos intézkedések bemutatására. A dokumentumok átvizsgálása során rávilágítottunk arra, hogy az egyeztető eljárás, amely lehetővé teszi a vitában álló felek részére a fegyelmi tárgyalás kiváltását, dominánsan a programba bekap-

csolódó, együttműködő intézményeknél, míg a kontrolliskolák esetében csak az intézmények egyharmadánál jelent meg nevesítve is. Néhány házirendsértés esetén az intézmények nem gyakorolják az alternatív vitarendezés módszerét, ilyen a fentebb említett dohányzás, vagy igazolatlan mulasztás esete, melyeket részletesen mutattunk be.

Az alternatív vitarendezés az iskolák dokumentációban elsősorban a házirendekben jelenik meg, néhány intézmény esetén a pedagógiai programban (személyiségfejlesztés, önismeret, konfliktuskezelés) és a szervezeti és működési szabályzatban is megtalálható. Ezen intézményekben a fegyelmi eljárás célja és lefolytatásának módja is változni látszik: bár a büntetésről a pedagógusok nem mondtak le, sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek arra, hogy a háttérrel feltárják, és a tanulót segítsék a megfelelő életvitel kialakításában, a lemorzsolódás elkerülésében.

Felhívjuk a figyelmet az információk széles körű kommunikációjának fontosságára, mint például a házirend szabályai, vagy a diákok érdekképviselőt ellátó tevékenység, de ugyancsak fontosnak gondoljuk az iskolák által egy-egy esetben alkalmazott eljárások és megállapodások diákcsoportokban való megismertetését és közös feldolgozását is (megfelelő személyiségi jogi védelemmel).

IRODALOM

AÁRY Tamás Lajos: *Az oktatási jogok biztosának éves beszámolója*, 2000-2011.

[ONLINE]: <http://www.oktbiztos.hu/ugyek/indexugyek.htm>

SZÜDI János: *Házirendek a nevelési-oktatási intézményekben I-II.*

[ONLINE]: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazirendek-nevelesi>

[ONLINE]: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazirendek-nevelesi-090617>

Mártonfi György

Igazgatók az alternatív vitarendezésről, a konfliktuskezelésről

Az alternatív vitarendezés kultúrája a most záruló projekt kapcsán megjelent az iskolákban is. A szigorúan vett mediációs kultúra oktatásügyi előzményei szórványosak voltak, bár a konfliktuskezelés témában folytatott továbbképzések keresettek, és tömegesen valósultak meg a közelmúltban. A konfliktuskezelésben az egyeztetés valamilyen egyéb formáját tartalmazó megoldások a tisztán büntető logikájúakkal szemben az iskolában is terjedőben vannak. Írásunk 15 szakiskolai igazgatói interjú alapján készült. Az interjúk során egyebek mellett arra voltunk kíváncsiak, hogy miért és hogyan kerültek az intézmények a projektbe, illetve a képzésekbe, és végül arra, hogy azok hogyan hasznosultak? Hogyan látták az igazgatók iskoláikban a tipikus konfliktusokat, azok okait, kezelési módjait a házirendektől a fegyelmi ügyeken át az alternatív vitarendezésig? Hogyan értelmezik az alternatív vitarendezést intézményük pedagógiai célrendszerében, támogatják-e annak terjedését, esetleg intézményesülését? Milyen benyomásokat szereztek erről a módszerről, mit értenek alatta, hogyan hatott ez az iskola életére, ha hatott egyáltalán?

15 eltérő iskola, 15 eltérő mentalitású igazgató interjújából a mai magyarországi helyzetről, gondolkodásról pontos, érvényes összképet nem adhatunk. Csupán felillantani tudjuk a sokféleséget, abban az alternatív vitarendező kultúra jelenlegi és perspektivikus helyét, vagy legalábbis azt, ahogy ezt az igazgatók most látják és kommunikálják, ahogy pozicionálják. Néhány gondolatot tudunk közreadni és értelmezni arról, hogy mikor működhet ez a módszer és mikor nem. Kerestük a választ arra, hogy milyen jellegű konfliktusoknál próbálták bevetni az új pedagógiai fegyvert és hol voltak azok a helyzetek, melyeknél nem látnak esélyt a sikeres alkalmazásra.

MIÉRT ÉS HOGYAN KERÜLTEK AZ ISKOLÁK A PROGRAMBA?

Volt, ahol tudatos választás révén, egy megkezdett szakmai utat folytatva, a lehetőségnek utánajárva került a projektbe az intézmény, de ez inkább kivétel. „Hát ez az alternatív dolog úgy indult, hogy valaki egy továbbképzésen hallott erről az alternatív vitarendezésről. És egy pesti alapítványtól, akik csinálják ezt az alternatív vitarendezést, hallottam egy előadást. [...] És egy ilyen összintézményi értekezletre meghívtuk egy előadásra ezt az előadót, akit valaki hallott. És nagyon

impesszív módon mutatta be ezt a módszert és az eredményeket. Ott volt az egész tantestület, és különösen az ilyen új megoldásokra nyitott embereknek megnyitotta a szívét ebbe az irányba, hogy erről érdemes lenne többet tudni. És akkor jött ez a felhívás, hogy az OFI is belekezdene és partnereket keresne ehhez, de akkor már nálunk volt egy érdeklődés.”

Tulajdonképpen a fenti iskola volt az interjúk alapján az egyetlen, amelyik a részvételt megelőzően is aktívan kereste a lehetőséget, hogy a módszer közelébe férhessen, de olyan több is volt, ahol azt jelezték, hogy törekvéseikkel, igényeikkel teljesen összhangban van ez az eszköz, szívesen beletanulnának. „Úgy láttam, hogy iskolánk szellemiségével ez nem ellenkezik, ... az hogy a gyerekkel megelőző módszerekkel kell foglalkozni. Nem pedig megtorló módszerrel. Nem a büntetés a cél, hanem a gyereket rávenni arra, hogy a helyes úton menjen, ... valami hasonló ez a vitarendezési módszer is. Azért vágtunk ebbe bele.” Egy másik igazgató szavaival: „Az akkori vezető kollégákkal megbeszéltük és ők is úgy látták, hogy érdemes ebbe bekapcsolódni.” Olykor egész egyszerűen a szakmai kíváncsiság vitte a projektbe a vezetést, természetesen kalkulálva azzal, hogy valami fontosat sajátíthatnak el. „Hát azért, mert ez a konfliktuskezelésnek egy olyan módja, amit még nem ismertünk.”

Változó volt az, hogy igazgatói inspirációra, vagy valamelyik kolléga kezdeményezésére került az intézmény a projektbe. Több igazgató fogékony volt egy szűkebb, számára hiteles kör tanácsára belevágni új kezdeményezésekbe. „A kolleganőimnek a kreativitása tulajdonképpen. Nekem csak bólintanom kellett.” Volt olyan igazgató is, aki csak fél éve vezette az intézményt, előtte helyettes volt, és „kerek-perec” kijelentette, hogy nem tudja, hogy kerültek a projektbe. Ez az intézmények életében epizód szerep volt, nagy belső nyilvánosságot általában nem kapott.

Az interjúk alapján úgy tűnik, hogy legtöbbször valahogy belecsöppent a programba. Kaptak egy e-mailt, esetleg egy telefonos megkeresést, és igent mondtak. „Őszintén, én nem emlékszem. Jött egy ilyen e-mail? Vagy hirdetést láttunk? Máshol: „Telefonon kerestek meg. Eljött egy kolléga, elmondta, hogy miről szól a dolog.” Úgy látszik, meggyőzően. „Megkerestek bennünket, és én láttam benne fantáziát, és akkor azt mondtam, hogy akkor csináljuk. A kollégákban is volt rá, főleg az a két kolleganő, aki találkozik ezekkel a problémákkal döntően. Meg aki a fegyelmi kérdéseket, mint igazgatóhelyettes kezeli, hogy ezekkel az ismeretekkel talán jobban tudja ezeket a problémákat megoldani, ... és így bekapcsolódtunk.”

MITŐL VOLT VONZÓ A PROGRAMBA KERÜLÉS?

A fenti megszólalásokból láttuk, hogy a téma, amely a szakiskolák mindegyikének akut problémájára reflektál, önmagában is kisebb-nagyobb motivációs erővel bírt az iskolavezetés számára. Hogy ez a motiváció egyedül elegendő lett volna-e a programba bekapcsolódni hajlandó iskolák rekrutációjára, azt nem tudhatjuk, hiszen ez számukra egyéb, praktikus előnyökkel is járt. „Adódott a lehetőség, hogy önök ezt pályázattal tudják nekünk biztosítani. És főként úgy, hogy ez nekünk semmibe nem került. Így indult a dolog.” Az ingyenesség nagy csábereő, persze csak olyan portéka esetében, amire ténylegesen van igény. Erre volt. De az ingyenességen felül további praktikus hasznot is kínált a részvétel. „Az is benne volt,

hogy addig kevés volt a továbbképzés, voltak pontszámhiányok. És a dolgozóknak ez egy olyan lehetőség volt a továbbképzésre, hogy nem került éppen pénzébe az iskolának.” Vagy egy másik iskolában: „...őszintén, a töredékpontok gyűjtését. Nagyon sokan azért mentek, hogy ki legyen pipálva a hétévenkénti továbbképzés.” Tehát a hétévenként kötelezően összegyűjtendő pontszámokhoz is hozzájárult a projekt úgy, hogy sem az egyénnek, sem az intézménynek nem kellett a zsebébe nyúlnia. Persze ezekre az iskolákra és résztvevőkre is igaz, hogy nem látták haszontalannak az egészet, érdeklődést is mutattak iránta.

Arról nem tudunk, hogy a résztvevői kört ez milyen mértékben befolyásolta, de valamennyire bizonyosan. Hiszen egy kifejezetten érdeklődésből csatlakozónak, akinek – mert esetleg minden lehetőséget megragadó, nyitott, sok téma iránt érdeklődő pedagógus – nincsen szüksége a pontokra, alighanem mást jelent, mint egy főleg praktikus okokból, érdekből a képzést felvállaló kollégájának. De további motívumok is voltak, például a meglévő munkakör ellátásához való közvetlen hasznosulás.

Összességében a téma érdekessége és perspektivikus haszna, valamint a praktikus előnyök együtt eredményezték azt, hogy elegendő számban és megfelelő motivációval vett részt az intézmények és a pedagógusok nagy többsége.

KIK VETTEK RÉSZT A KÉPZÉSEKEN?

A programnak az iskolák számára konkrétan érzékelhető, legfőbb eleme a számukra kínált továbbképzés volt. eltérő számban kerültek a képzésre az egyes iskolák pedagógusai intézményi döntés alapján. Van, ahol „csak” négyen, máshol tíz főnél is többen kezdték meg az első modult. E mögött is különböző motívumok voltak. „– Miért csak 4 fő ment el? Ilyen létszámból ez elég kevés. – Nem tudom. Önkéntes alapon történt, meg azt is láttuk, hogy az alternatív vitarendezés mint módszer 4 fővel elég jól ellátható”. Ez az idézet az elvárás egy mozzanatáról is tudósít. Ahogy van bizonyos fejlesztő pedagógusi vagy iskolapszichológusi kapacitás, ugyanúgy alternatív vitarendezői kapacitásban gondolkodik, tehát nem egy megközelítés, egy módszer intézményi elterjesztésében, meghonosításában. Fontos még ebben az interjúrészletben arra is odafigyelni, hogy önkéntes alapon történt a részvétel. Ez több iskolában is jellemző volt. De nem mindenhol. „– Kik döntöttek, hogy ebben részt fognak venni? Összeült egy kis stáb, vagy ön döntötte el? – Hát, félig-meddig diktatórikus volt, de megkérdeztem, hogy van egy ilyen lehetőség, ki szeretne menni? Főleg fiatalok érdeklődtek.” Van, ahol részben önkéntes, részben irányított volt a beiskolázás. „Félig önkéntes, félig megbeszéléses alapon szokott ez működni. Szoktunk gondolni néhány emberre, és ha még valaki szeretne csatlakozni, van erre lehetőség.” Ez vezetői stílus kérdése is. Általában ezzel a témával kapcsolatban a határozott igazgatói szándékok viszonylag ritkábban mutatkoztak meg, inkább a laissez faire típusú, vagy a más kezdeményezéseket egyetértően támogató magatartással talákoztunk.

A tanfolyamra való jelentkezés önszelekciós mechanizmusa jól ismert eredményre vezetett. Az aktív, sok mindenre nyitott, illetve továbbra is a megszokott módon dolgozni akaró, szellemi befektetésre kevésbé hajlamos tanárokat két csoportba sorolta a lehetőség. „Kiderült, hogy azok szeretnének menni, akiknek ezzel semmi problémájuk nincs. Csak mégis,

érdeklődők. Akiknek pedig a konfliktuskezeléssel problémájuk van, ők nem szeretnék ilyenre menni”. Illetve máshol: „... őt érdekli, ...egyébként is, nemcsak erre a képzésre. Bármelyikre nyitott.” A téma vonzereje olyan mértékű, hogy az erre nyitottak még anyagi áldozatokat is hajlandóak voltak hozni érte. Aki lemaradt az OFI képzéséről, később már csak fizetős tanfolyamra mehetett. „Annyiban támogattuk, hogy ugye elmehetett a munkanapokon, tehát a helyettesítést. De a díját, azt ő fizette”.

Az egyik iskolában az első modulok elsajátítása után a képzésen résztvevők olyan pozitív tapasztalatokat szereztek, és olyan fontosnak tartották, hogy a képzésen is részt vett igazgatóhelyettes vezetésével úgy gondolták, szélesebb körben is érdemes beiskolázni pedagógusait a képzésre, és egy második hullámban további néhány főt küldtek a tanfolyamra. Amíg az első kör teljesen önkéntes jelentkezésen alapult, addig a második hullám pedagógusai már „rábeszélésre”, vezetői nyomás hatására kapcsolódtak be.

Egy olyan intézményben is jártunk, ahol „Nem tudom mennyire mi találtuk ki, vagy benne volt a pályázatban, hogy ezt disszeminálni kellene tantestületen belül is. Na, most mind a két tantestületben nagyon elkötelezetté tette a munkatársakat ez a kiképzés. Ezért mind a két tantestületben összeállt a csapat, és ezt a feladatot komolyan is vette. [...] ő azt mondta, hogy ne legyen ez csak egy beszámoló [...] hanem legyen ez úgy egy ilyen kistantestületi nevelési napnak a témája [...] legyen kerekasztal. És akkor kiültek, akik részt vettek benne [...]. Ez körülbelül egy órás valami volt, ami érdekes volt eleve ettől a szerepjárástól is, meg attól, hogy sok ember személyes véleményét tudta elmondani. [...] ez a csapat eljátszott egy konfliktust, és hogy ezt hogy lehet moderálni, és ezzel az alternatív vitarendezési módszerrel kezelni. És utána pedig, földarabolva a tantestületet, ilyen kics csoportos esettanulmányokat beszéltek át.” A leírás alapján tehát egy gazdag, átgondolt belső továbbképzés valósult meg, és a tantestület egésze némi betekintést nyerhetett abba, hogy miről szólt a módszer, és hogyan működtethető konkrét helyzetekben. Máshol kevésbé szervezeten, inkább informálisan folyik a belső terjesztés. „Nagyon sokszor úgy kezelik a problémákat, hogy a kollégával beszélgetne, és ilyen fű alatti tanítás megy. Tehát adják tovább a módszert is és fertőzik meg vele a többieket, akikkel közösen fogják használni ezt a tudásukat.”

A képzésre tehát többnyire önkéntes alapon lehetett jelentkezni, és eleve azok mutatnak nagyobb érdeklődést, akiknek ez a munkakörükhöz, iskolában végzett feladataikhoz is jobban kapcsolódott. Főleg az ifjúságvédelmi felelősökről van szó, de a fegyelmi bizottságok elnökeit, a fegyelmiért felelős igazgatóhelyest és diák-önkormányzati patronáló tanárt találtunk a résztvevők között. A sok iskolában érvényesülő önkéntesség persze azt is jelentette, hogy aki akart, az távol maradhatott tőle, és tulajdonképpen olyanoknak erősödött ez a típusú pedagógiai kultúrája, akikre amúgy is jellemző volt az ilyen jellegű megközelítés, függetlenül attól, hogy a konkrét módszert nem is ismerték korábban. Volt résztvevő igazgató is, aki alaposabban meg akarta ismerni a módszert, de többen jelezték, hogy az igazgatói pozícióval egy mediátori szerepvállalás nem fér össze, így ezzel indokolták távolmaradásukat.

A képzésekről volt bizonyos lemorzsolódás, olykor már az elején is. Ebben szerepe lehetett annak, hogy szerencsétlen időben, a nyári szünet elején került sor a képzésre, de a

hiányzó motiváció is belejátszhatott. Végül ahol 10-12 fő kezdett, ott 6-8 be is fejezte, és egy-két fő az utolsó, multiplikátori modulig is eljutott. A résztvevő iskolákban tehát mindenhol ott vannak a kiképzett mediátorok.

A képzések az igazgatók elmondása szerint jól sikerültek. Nem egy olyan esettel találkoztunk, amikor a kezdeti szkeptikus beállítódás idővel határozottan pozitívrá váltott. *„Én is dűnnyögtem magamban, hogy mi a csodát keresek én itt, és miért kell ez? És a végén nagyon jó szájjal jöttem el.”* Egy másik iskolában: *„én úgy kerültem beiskolázásra, hogy nem volt ki a létszám. De az első alkalom után már örültem, hogy odakeveredtem”*.

A korábban megismert konfliktuskezelési továbbképzésekkel összevetve úgy érezték, hogy ez kevésbé volt elméleti. Sokkal gyakorlatibb, élményszerűbb volt, bár egy igazgató éppen a program túlságosan elméleti volta miatt volt elégedetlen. *„Ez az OFI-s KÉPZÉS egy más kategória. Tehát olyan technikával ismerkedtünk általa, amiről egyébként nem hallott együnk sem. Még akkor sem, hogyha azért úgy bennünk van. Szerintem ezért adott többet. Mert megismertetett ezzel a technikával, és [...] ezt a kis időt, amit rá tudtunk szánni, azt nem azzal töltöttük, hogy elmesélték [...], hanem tényleg csak a gyakorlatot.”*

Volt olyan vezető, aki szívesen venne a tantestülete számára nagyobb dózisú képzést is, de csak olyan feltételekkel, hogy a képzők menjenek az iskolába egyeztetett időpontban, mert tömegesen elmozdulni onnan a pedagógusoknak nehéz és költséges, azt kevésbé engedhetik meg maguknak. Máshol is úgy nyilatkoztak, hogy *„... én nagyon pozitív visszajelzéseket hallottam. Lenne még kolléga, aki jelentkezne.”* Ahol eleinte ódzkodtak vagy szkeptikusak voltak, általában ott is kedvezően alakult utóbb a képzés fogadtatása. *„De ugyanúgy, mint a Dobbantónál vagy az Arany Jánosnál azért kapnak rá, akik részt vesznek, mert látják, hogy ez működik.”*

HOGYAN HASZNOSULT A PROGRAMBAN VALÓ RÉSZVÉTEL?

A képzések pozitív hatása – bár nem minden intézményre és minden résztvevőre kiterjesztve – egyértelműnek tűnik. Az erősen szkeptikus vélemények szórványosak, de azért léteznek. *„Meghallgatja ő, persze, de egy 50 éves tanári tapasztalattal hogy alkalmazni fogja-e, az nehezen elvárható tőle”*. Egy, a módszerrel szintén kevésbé rokonszenvező igazgató úgy gondolta, hogy a továbbképzéssel ezen a területen nem lehet fejleszteni. *„...ha valakiben ez gyárilag nincs benne, akkor mehet akármilyen képzésre meg tanfolyamra.”* Sokkal jellemzőbb azonban az a vélemény, hogy a szemléletváltáshoz is nagy segítséget adott a képzés, a programba való bekapcsolódás. *„...derítsük ki az okokat, és menjünk el afelé, hogyan lehet kezelni ezeket a problémákat. És ennek az attitűdnek az erősítésében az alternatív vitarendezés is egészen jó segítségünkre van. Hiszen többször elhangzik a testület előtt majdnem minden nevelőtestületi értekezleten, hogy ezekkel a problémákkal «-t» lehet keresni. Keresik is «-t». És így erősíti azt a tudatot az emberekben, hogy nem mindent erőből kell megoldani. Hanem létezik más megoldás is.”*

Az igazgatók úgy érzik, hogy legalább egy-két fő, akik több modult elvégeztek, és ráéreztek a módszer ízére, azok képesek alkalmazni is azt. *„Akik végigvittük az egészet, biztos, hogy kaptunk olyat, ami a mindennapi életben segít nekünk.”* *„Akik kaptak ilyen képzést, azokhoz*

fordulnak is, mert megbeszéljük egymással a problémákat, tudnak ebbe az irányba elmozdulni, tehát szemmel látható jeleket érzékelek abban, hogy kicsit nyugodtabb az iskola belső élete”. Némi szelengesebben fogalmazott egy igazgató a talán legfontosabb hatásról: „Agyilag van egy elmozdulás a szemléletben.” Vagy kissé hétköznapiabb megfogalmazásban: „elsősorban a viszonyuk a gyerekekhez, illetve a konfliktusok megoldásához, ez mindenképpen változott.” Csak egy olyan igazgató volt, aki azt jelezte, hogy nem látja, hogy érdemi pozitív hatása lenne a részvételüknek. „Nagy változást nem érzek. Ami fordulat lenne, azt én nem látom.”

A következő interjúrészlet az interjú egészének fényében kissé másról szól, mint amit maga a szövegrészlet sugall. Az intézmény vezetője arról számol be, hogy ő próbálta előmozdítani a dolgot, de a munkatársai valahogyan nem éreztek rá az ízére. „Én azt szorgalmaztam, hogy akik elvégezték, azok hasznosítsák, hogy valami mediátor csoportot hozzanak létre. De ez igazából nem működött. Odáig ment, hogy akkor ezt megbeszéltük, hogy lesz, kik vannak benne. De én a működését nem tapasztaltam. Például kértem, hogy hozzák nyilvánosságra, hogy kikhez lehet fordulni. De nem. Úgy láttam, nagy ambíció nincsen, erre nem lehet kényszeríteni. Vagy csinálja valaki, vagy nem”. Az interjú egészéből viszont az is kiderült, hogy ez az igazgató a módszer iránt szkeptikus kisebbséghez tartozott, de a szövegrészlet inkább intézkedési, mint támogató-előmozdító jellegű. A jól működő fegyelmi bizottságban, a vezető szükség esetén erélyes fellépésében, a házirend szigorításában kifejezett bízunk, mint az újszerű megoldásokban. Az interjúrészlet talán inkább arról szólt, hogy az igazgató igazolja saját szkepszisét, „lám mi megpróbáltuk, de hát nem megy”, és közben kicsit kollégáira hárítja a felelősséget. Valószínű, hogy akik nem igazán hisznek a módszerben, azoknál bizonyosan nem is fog működni. Aztán hogy ezt ki hogyan magyarázza, az már inkább az értelmiségi kreativitáson és a morálon múlik.

Tudjuk, sok igazgató explicit módon meg is fogalmazta, hogy a pedagógiai elvekben általában, de konkrétan a vitarendezés megítélésében sem teljesen egységes a testület. Jellemző támogatási arány az, amelyről a következő idézet megfogalmazója nyilatkozott. „Változó a megítélés is, mert van, aki jónak tartja, van, aki fölöslegesnek, merthogy, ha olyan a diák, a tanuló, hogy szemtelen, nem dolgozik, akkor rúgjuk ki. Meg, minek, meg minek a fegyelmi, szóval mindenféle van. De a nagy rész, kétharmaduk, szerintem elfogadta”. Máshol persze lehet, hogy csak egyharmada vagy fele, esetleg a 80 százaléka. Mint minden új, valamilyen arányban ez is megosztja a testületet.

A részvétellel kapcsolatos elvárások nagyban kapcsolódtak a tanfolyamhoz kapcsolódó elvárásokhoz. Szakmai szempontból praktikus segítségben reménykedtek. „Azt, hogy olyan módszert kapunk, olyan segítséget, amivel ezek a problémák megoldhatók lesznek, könnyen elsajátíthatók és a mindennapokban fogja könnyíteni a munkánkat”. Egy másik iskolavezető ugyanehhez még egy nagyon fontos szempontot hoztátett: „Elsősorban gyakorlati segítségre számítottunk, szemléletbeli változást is reméltünk...” Mint láttuk, volt, ahol a szemléletbeli változás iránti elvárás is bevált, noha egy néhány főt érintő továbbképzéstől áttörést, gyökeres változást nem is várhatunk.

További hozadéka az iskolák számára az, hogy egy fontos funkcióra új, kompetens szereplőt tud bevetni. „Akkor behívom, beszélgetek vele, igazgatóhelyettes beszél vele, osztályfőnök

beszél vele, és most már, mióta van képzett mediátorunk.” Az iskolavezetés tehát számíthat újabb belső segítségre, olyan személyre, aki bizonyos helyzeteket, amit korábban nekik kellett megoldani, át tud vállalni tőle. „Az ifjúságvédelmi felelős is részt vett ezen a vitarendezésen. Úgyhogy ő igazból a fő támaszom”. Egy másik iskola vezetőjének mondataiból is hasonlóat olvashatunk ki. „Mondok egy problémát. Van egy tanár-diák konfliktus, amely odáig fajul, hogy a kolléga már nem tudja az órát megtartani. Akkor általában azért ezek a kollégák elérhetők.”

Ugyanakkor vannak még tartalékok, amit a vezetők az új, vitarendezői kompetencia iskolában való megjelenéséből kiaknázhathatnak. „– Ha a szülővel fogsz beszélni, akkor egyedül beszélsz, vagy viszel magaddal valakit? – Az osztályfőnököt. Nem szoktam egyedül beszélni. – Ilyenkor miért nem hívsz ilyen vitarendezésben jártas kollégát? – Ja, nem tudom, órá nem is gondoltam”.

Bár egyelőre inkább kivételnek számít, egy-két iskolában már ezt a konfliktuskezelési kultúrát megismertetik „tanítják” a diákoknak. „Az osztályfőnöki tanmeneteknek ez része. És az osztályfőnökök ezt komolyan is szokták venni. Olyannyira, hogy az évfolyamonkénti összevont tanári értekezleteken is együtt készítik az évfolyam osztályfőnökei.” Nincs hozzá tanmenet, nincs meghatározott óraszám, de csinálják, azért is, mert a diákok szeretik. Hogy miért szeretik? A szerepjátékok miatt. De a szerepjátékok üzenete néhányuknál bizonyosan át is megy.

Végül még egy nagyon fontos pozitív hatását érzékeljük a vitarendezési projektben való részvételnek. Több helyen intézményi alapdokumentumokban is megjelenik akár maga a módszer, akár egyfajta, a módszer szemléletével koherens szabályozás. Ez nyilvánvalóan az intézményesedéshez, a meghonosodáshoz vezető út fontos állomása. A pedagógiai programok, a házirendek, ezen belül a fegyelmi ügyek belső szabályozása mind olyan téma volt, amellyel kapcsolatban ez a lehetőség, az új módszer koncepciózus, harmonikus beillesztése felmerült. „Most, amikor sorba megyünk mindenben, tehát kezdődik majd ugye a NAT-hoz igazított pedagógiai program, aztán a fegyelmi szabályzat, házirend, és így tovább, minden, ami a pedagógusoknak a dolgait intézi, ezt is az új törvénynek megfelelően át kell rendezni, és ebbe konkrétumokat kell (beleírni). ... Ebben nyilván szerepet kap ez a konfliktuskezelés, a vitarendezés, hogy a helyzet ne jusson el odáig, amikor már a fegyelmihez kell érkeznie. Ez nagy feladat.” Máshol még csak egy-egy kisebb súlyú szabályozási folyamatba került bele a vitarendezés, de ha már egy dokumentumba belekerült, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy egy következőbe is bedolgozzák, s idővel átjárja az egész szabályozást. „Amikor elkészült az iskolai biztonsági stratégiánk, annak is nagyon fontos eleme lett, átszötte az egészet.”

A MÓDSZER HASZNOSULÁSÁNAK BELSŐ AKADÁLYAI

Már utaltunk rá, hogy a módszer pozitív hatást alapvetően csak ott fejthet ki, ahol hisznek benne, ahol azonosulnak vele, és ahol megvan az a minimális előzetes bizalom, amely a résztvevő felek korrekt magatartásával számol. Ez bizonyos megszorítással minden pedagógiai cselekvésre igaz. És ha maga az igazgató nem hisz benne, ott aligha kap jelentős szerepet ez a konfliktuskezelő megközelítés. „De ezek a gyerekek, a cigány gyerekek nem arról híresek, hogy nagyon betartanak, amit ígérnek. Velük nehéz hagyományosan, vitarendezésben

tanult módszerekkel megállapodásra jutni, mert nem fogják megtartani.” Egy másik iskola igazgatója hasonló megközelítéssel zárkózik el bizonyos lehetőségtől. „– Gondoltak-e arra, hogy esetleg a gyerekeket is be lehetne vonni abba, hogy konfliktuskezelési technikákat tanítsanak nekik, amelyeket multiplikátorok továbbadhatnak majd?

– Ez egy nagyon szép gondolat, és jó lenne, ha meg lehetne valósítani. De a mi gyerekeink erre még nem érettek. Tehát ezek a gyerekek nem abból a körből jöttek, akikkel egy ilyet lehet.”

Lehet, hogy az adott iskolában sokan hisznek a módszerben, az alábbi interjúrészlet helyszínén maga az igazgató is pártolója volt, de mediációra csak ott kerülhet sor, ahol azt a résztvevő felek is elfogadják. Ahol nem, ott ez az út nem járható. „Igen, ha jól emlékszem komoly sértés volt a többi tanuló előtt. És nem az első eset volt. Már sokadik és nagyon megalázó beszélés volt. És a tanárnő azt mondta, hogy elég, vagy ő megy, vagy a diák”. Mindkét fél pozitív hozzáállása esetén sem garantált a siker, de mindenképpen van rá esély. „... ha a kollega is, meg a diák is nyitott erre, akkor azért sikerül rendezni a konfliktust. Tehát volt már arra eset, példa, hogy egy ilyen egyeztetőn látta be a tanuló azt, hogy ez a viselkedés, ez a magatartás, ez nem fér ide, ezek közé a keretek közé, és akkor ő is elmondhatta, hogy mi az ő elképzelése, a kollega is elmondhatta, és akkor így rendeződött a dolog.”

Az igazgató példaadásával, véleményével, elvárásaival kulcsszereplő. Ha teszi a dolgát, a sarkára áll, akkor a pedagógia elvek érvényesülésének jobb az esélyei. „–... tizenhat évre most csökkentik «a tankötelezettséget», akkor még egy egyszerűbb eszköz is az iskola kezébe kerül. – Igen, már így, nem akarom előrevetíteni a negatívumokat, de már hallom lelki füleimmel, hogy rúgjuk ki! És én ezt nem támogatom, mert, ameddig lehet valamit tenni, amíg meg lehet valakit menteni, akkor azt próbáljuk meg. Mert én úgy gondolom, hogy meg lehet találni az adott tanulóval a megfelelő hangot, hogy többségükre szerintem lehet hatni. És, hát annyira igénylik a figyelmet, a szeretetet, és látszik rajtuk, ha úgy fordul az ember hozzájuk, akkor mindjárt másképp «viselkednek»...”

MI AZ ALTERNATÍV VITARENDEZÉS AZ IGAZGATÓK SZERINT?

Túlságosan új megközelítésről van szó ahhoz, hogy arra gondolhassunk, egy csapásra mindenki érti, hogy mi a módszer lényege, hatóereje. Az igazgatók egy kis részének magának is van személyes tapasztalata az alternatív vitarendezésről, egyrészt konferencia előadásokból, másrészt voltak olyanok is, akik a képzés első moduljait végigcsinálták. Egészében azonban azt nem állíthatjuk, hogy az igazgatók többsége világos képpel rendelkezne erről. Amikor egy igazgató felvázolta, hogy ők igyekeznek elszakadni a büntető pedagógiától, mert az végképp nem működik, hanem egy együttműködőbb pedagógiai irányvonalat próbálnak meghonosítani, akkor hozzátette, hogy „valami hasonló ez a vitarendezési módszer is.” De legpregnansabban az a mondattöredék fejezte ki ezt a „nagyjából tudást”, amikor valaki, nem tudván megnevezni magát a témát, így fogalmazott: „hogy hát az, ami miatt maguk most itt vannak.” Leginkább még az alternatív vitarendezés kifejezés fordult elő az interjúkban (időnként az alternatív jelző nélkül), de ez is általában a kérdéseket követő válaszban megismételve, vagy a mediáció, de mindkettő az igazgatók

kisebb hányadának szókészletében szerepelt. A resztoratív technika kifejezés interjúalanyaink szájából egyszer hangzott el.

A félig értést jól mutatja az alábbi, a módszert az egyébként kifejezetten támogató igazgató megfogalmazása. „... az hogy itt ennyi kolléga ki lett képezve erre a feladatra, ez nagymértékben [...] egy érzékenyítő továbbképzés volt itt a kollégák számára. Azóta úgy látom, mert érzékenyen figyelünk a diákokra, és ha én is látom azt, hogy akár egy hangos szóváltás van itt kinn, két gyerek között, akkor nem sajnáljuk az adott pillanatot megragadni. És leültetni ezeket a fiatalokat, hogy jó, nyugodjál le, fújd ki magad, mondd el mi a probléma. Még ha nem is szakember vezeti [...], de sok esetben már egy ilyen dolog azért megold helyzeteket.” Itt természetesen nem vitarendezésről van szó, de a büntető fellépés helyett a „beszéljük inkább meg” megközelítésre, amely megközelítésében természetesen rokon a vitarendéssel. De a „valami ilyesmi” szintű magyarázat az is, hogy „mert ennek az a lényege, hogy a konfliktusokat úgy elkerülni, hogy nem összeveszni a gyerekekkel. Csak hát az ember ideges tud lenni... azért jó bevonnai más is, aki éppen higgadtabb. És ő valahogyan objektívebben tudja látni a helyzetet, és el tudja simítani a konfliktust.” Itt érdemes odafigyelni az „elsimítani” kifejezésre, amely kevésbé megfelelő szó a vitarendezés kontextusában, mint a konfliktus kezelése vagy akár megoldása.

Egy másik iskola igazgatója is hasonlóról számolt be. „Nyilván nem vallotta be, de nem volt ugyan mediáció, de a fejlesztő szobában volt olyan része is, amikor mindenki együtt volt. Az érintett, három gyerek, meg hozzátartozó szülők, meg „gyivis” nevelési kabinetvezető, kollégiumi nevelő, kollégiumvezető. És volt, amikor úgy hallgattuk meg, hogy csak az adott szülő és gyerek volt benn. A többi nem hallgatta. De ez olyan mediáció-szerű is volt.” Ez a felhívított vitarendezés kép sok igazgatónál volt érzékelhető. A nagyjából tudást többen explicitté is tették. „... én az ifjúságvédelmishez szoktam fordulni, ha bármi gond van, ő azért eléggé bent van ebben, és szokott jönni nekem segíteni. Most hogy a módszernek pontosan melyik elemét hogyan használja, azt én nem tudom megítélni. Voltam ugyan egy záró konferenciátokon Pesten, de én eléggé kívülálló vagyok.”

A félig értés az olykor inkább félreértést jelent.

„Amit pedagógiailag látok, ami régen volt, hogy igazgatói intő, meg ilyenek – ezek a mai gyerekek számára ilyen szemétkosárban jól elférő dolognak mondhatók. Sajnos a lelki világukat ez már nem hatja meg olyan szinten. Itt ami az én véleményem szerint valami hatást elérhet, az az, hogy ha mindkét felet behívatom. Tehát a tanulókat, a tanulók szüleit, illetve azokat a kollégákat, akik szemtanúi voltak a konfliktusnak, illetve az osztályfőnököket. És egy ilyen megbeszélésnek lehet esetleg olyan ereje hogy mégis, egy kissé sakkban tartja a tanulót. Tényleg, felméri ésszel, hogy mi az a kár, amit ő okozott.” Ebben az interjúrészletben nem a vita egyenrangú felek közötti rendezése áll a fókuszban, mint cél. Itt a vitarendezés eszköz, a „sakkban tartás”, a megfélemlítés eszköze, amely azokat a megfélemlítő eszközöket hivatott helyettesíteni, amelyek – az igazgató szerint sajnos – már köztudottan alig működnek, ha egyáltalán. Itt nyilván még át kell gondolni, meg kell érteni a módszer lényegét, amelyhez meg kell próbálni kilépni az évtizedekig gyakorolt eszközök és módszerek logikájából. Ez nem könnyű feladat, és érthető, ha nem megy egyik napról a másikra.

ÖSSZEGRZÉS

Azzal kezdtük írásunkat, hogy az alternatív vitarendezés kultúrája a most záruló projekt kapcsán megjelent az iskolákban is. Ez néhány helyen csupán annyit jelentett, hogy páran részt vettek a képzésen, de az iskola életére, pedagógiai kultúrájára úgyszólván semmilyen hatással nem volt a projekt. A 15 vezetői interjú alapján három iskolát tudnánk ebbe a körbe sorolni. A hatás elmaradását leginkább azzal magyaráznánk, hogy a vitarendezés módszere az iskola, de legalábbis annak vezetői pedagógiai kultúrájával nem harmonizált, abban nem bíztak.

Az iskolák, a vezetők nagy többsége azonban pozitívan viszonyult az új megközelítéshez, mindenhol volt egy olyan szűk kör a tantestületben, főleg fiatalabbak, vagy újdonságra mindig nyitott középkorúak, akik önként belevágtak a módszer elsajátításába, kipróbálásába. Néhányan közülük az utolsó modult is elvégezték, a módszert alkalmazzák is, mintegy hordozói az új konfliktuskezelési kultúrának. Ők a képzésen részt vevőknek is csak egy kisebb hányadát jelentették, de jelenlétük az iskolában e kultúra – általában jól látható, érzékelhető – jelenlétét is eredményezi.

Végül két-három iskola a fenti tizenötből odáig jutott, hogy e kultúra iskolán belüli elterjesztésére, intézményesítésére is tettek már lépéseket, az immár része pedagógiai eszköztáruknak. De hogy az is maradjon, illetve, hogy az iskolák derékhadában is meggyökeresedjen, ahhoz természetesen további szakmai támogatásra van szükség.

Török Balázs

Hírbe hozott iskolák

Az iskolai agresszió és a média

Az országos médiumokban 2008 után nagy számban megjelent iskolai agressziós esetek hozzájárultak ahhoz, hogy az iskolai agresszió jelensége az oktatáspolitikai és a politika előterébe kerüljön, majd meginduljon a megoldások keresése. A folyamat velejárója volt, hogy az iskolákban történt erőszakos cselekedetek hírére a médiumok gyakrabban jelentek meg az iskolákban. Kutatásunkban tizenkét történet alapján bemutatjuk a médiumok és az oktatási intézmény kapcsolódásából adódó helyi kockázatokat: a személyiségi jogok védelmének nehézségét, az időnként érvényre jutó hírterjesztéseket – különösen a bulvármédia jelenléte esetén –, a társadalmi törésvonalakat aktiváló hírközlések következményeit, vagy a tanulók hosszú távú érdekeit mellőző információgyűjtési módokat.

1. A KUTATÁSRÓL

A 2012 tavaszán megvalósított kutatásban igazgatói interjúk készültek olyan intézményekben, melyekben iskolai agresszióval kapcsolatos rendkívüli esemény történt. A beszélgetések lehetőséget biztosítottak arra, hogy feltárjuk, az intézményvezetők miként tekintenek vissza arra az időszakra, amikor iskolájuk a média által bemutatott események következtében az országos és a helyi nyilvánosság erőterébe került. Az interjúk beszélgetések során kérdéseink nem az elhíresült eseményekre vonatkoztak, hanem a hírekbe kerülés folyamatára és annak helyi, intézményi szinten észlelt következményeire.¹

A kutatás elemzési keretének kidolgozásában Pierre Bourdieu médiaelméleti és Niklas Luhmann rendszerelméleti írásait használtuk fel (BOURDIEU 2001) (LUHMANN 2008; 2009). Mivel az elemzési keret bemutatása jelen tanulmányban nem kaphatott helyet, a tartalmi rövidítés azzal a következménnyel járt, hogy a média és az iskolák viszonyrendszerét jelen írás kiegyenlítetlenül ábrázolhatta, előtérbe helyezve az oktatási intézmények érdekeit, érzékenységét. Ezért kiemeljük, hogy a média nélkülözhetetlen szerepet játszik abban, hogy a társadalomban kirajzolódjanak azok a morális feltételek, „amelyek mellett a személyek tisztelhetik, illetve megvethetik egymást és önmagukat.” (LUHMANN 2009, 99) Bár a modern társadalomban senki és semmi nem képes erkölcsi alapelveket (normákat) társadalmi szinten elfogadtatni, a média a normaszegések – így az iskolai agresszió – bemutatásával

¹ A kutatás megkísérelte az intézményeket tipizálni annak megfelelően, hogy miként reagáltak a tudósítók megjelenésére, és arra, hogy helyet kaptak a hírközlések szelektív valóságképében.

mégiscsak alkalmat ad arra, hogy emberek cselekedetei megbecsülésre vagy megvetésre méltónak tűnjenek. A média – a tisztelet és megvetés differenciáját kihasználva – igénybe veszi a morális kódrendszert. „A tömegmédiának ennyiben fontos szerepe van az erkölcsök megőrzésében és újratermelésében.” (LUHMANN 2008, 41-42). A médiának a moralitás újratermelésén túl lényeges szerepe van az intézmények működés módja feletti társadalmi kontroll fenntartásában is. Az iskolákat érintő, vagy éppen az iskolák által generált problémák egyaránt a média révén kaphatnak olyan mértékű közfigyelmet, ami cselekvésre ösztönzi a döntéshozókat. Nagy mértékben az iskolai agresszió médiabeli visszhangjának köszönhető, hogy a parlament a 2010-es kormányváltást követően jogszabállyal erősítette meg a pedagógusok védelmét.²

1.1 A vizsgált esetek

A kutatás során összesen tíz igazgatói interjú készült. A helyszínek kiválasztásakor két szempontot vettünk figyelembe. Az egyik, hogy az intézményhez kapcsolódó eset kerüljön bemutatásra legalább egy országos médiumban. A másik, hogy az interjúkészítés időpontjában az eset legalább egy éve lezárult legyen. Ez utóbbi kritérium alkalmazásának az volt a célja, hogy a múltbéli esemény felidézése minél kevésbé járjon együtt az interjúalanyok érzelmi érintettségével. A kutatás keretében készült tíz intézményi interjú során összesen tizenkét iskolai agresszióval kapcsolatos ügyben kérdezhettük az intézményvezetőket. Az esetek jellege nem befolyásolta a kutatást: hét esetben tanulók közötti agresszió kellett fel a média figyelmét, három esetben szülő bántalmazott pedagógust, egy esetben tanuló sértegette tanárát, illetve egy másik alkalommal „idegenek” inzultáltak az iskola egyik tanulóját. Az ügyek közül három az iskola területén kívül zajlott, kettő az intézmény bejáratának közelében, míg a többi eset az iskola területén történt. Az esettípusok áttekintéséből látható, hogy jellemző agressziótípusok maradtak ki a vizsgálatból, azonban az elemzés a média működés módját és annak iskolai hatásait vizsgálja, ebből a szempontból pedig másodlagosnak tekinthető, hogy az agresszív esetek kiknek a részvételével jöttek létre (1. táblázat).

Az esetekről hírt adó médiumok körében egyértelműen megfigyelhető volt a kereskedelmi csatornák és a bulvárlapok dominanciája. Ennek hátterében a közmédiumok eltérő funkciója és finanszírozási struktúrája áll.³

2 BTK 230.§.(1) Megállapította: 2010. évi LVI. törvény 5. §. Hatályos: 2010. VII. 23-tól.

BTK 230.§.(2) Megállapította: 2010. évi LVI. törvény 6. §. Hatályos: 2010. VII. 23-tól.

3 A közmédia működhet úgy, hogy kevésbé épít a hírek bombasztikus jellegére, irritációs hatására. (Az „irritáció” fogalmát Luhmann használta a társadalmi rendszerek egymásra hatásának tanulmányozásakor. (Luhmann 1980) A fogalom az evolúciós elméletből ered, ahol két önálló rendszer kapcsolódását az ingerlés és az ingerelhetőség biztosítja. A médiával kapcsolatban az irritációval azt fejezte ki, hogy „tömegmédiák normálissá teszik az újdonságokat” (Luhmann 2008, 31)).

1. TÁBLÁZAT: A vizsgált esetek áttekintése						
Jelleg	Érintettek	Intézkedés	Idő	Médium ⁴	A média számára első információ forrás	Település
Tanulók verekedése iskolán kívül	9. évf. tanulók (2)	Rendőrség	2010	RTL, TV2, RTL internetes oldal	Interneten megosztott videó	Tokaj
Tanuló tanárát és tanártársait erőszakosan provokálta	8. évf. tanuló (1)	Rendőrség Bíróság	2008	RTL, TV2, MTV	Rendőrség	Szikszó
Videó felvételen tanulók bántalmazzák egymást	Középiskolás tanulók	Rendőrség	2010	RTL, TV2, MTV	Rendőrség	Szekszárd
Idegenek lépnek az iskolába és tanórán inzultálnak egy tanulót	Idegen és tanuló (1)	Rendőrség	2009	RTL, TV2	Rendőrség	Szekszárd
Iskolán kívül roma tanulók lánycsoportja bántalmaz egy nem roma lányt	Roma tanulók (7), nem roma tanuló (1)	Rendőrség (szülői feljelentés alapján)	2010	TV2, Blikk, M1 vagy Duna TV Nógrádi Hírlap, Blikk	Rendőrség vagy szülő	Pásztó
Tanulók verekedése (térdrel okozott arcsérülés)	9. évf. lány tanulók (2)	Orvos, Rendőrség	2010	Kelet-Magyarország, RTL, TV2, városi TV, megyei TV, Kölcsey TV, Blikk, Sztori,	Orvos, rendőrség, helyi lap	Nyíregyháza
Szülő és lánya gyermekének tanárát tanulók jelenlétében tettleg bántalmazza	Szülő, 17-18 éves lánya, tanárnő	Rendőrség	2010	TV2, RTL, Kelet-Magyarország internetes oldala	Nem tudják, feltehetően valaki betelefonált médiumhoz	Mándok
Két fiú tanuló verekedése (arccsont sérülés)	Középiskolai tanulók (2)	Kórház, Rendőrség Fegyelmi tárgyalás	2009	TV2, Kiszalárd	Kórház, újság.	Kapuvár
Szülő megüt tanítónőt	Szülő, tanárnő	Rendőrség	2010	Minden helyi, sok országos, 30-nál több médium	Rendőrségi szóvivő	Hódmezővásárhely
Tanárnőt szülő bántalmaz az iskola kapujában	Szülő, tanárnő, 9. évfolyamos tanulók (2),	Rendőrség,	2010	Helyi média, RTL Klub, TV2, Blikk, újságok, Debrecen televízió, Alföld televízió	Rendőrség, MTI	Debrecen
Két diák megverte egy diáktársukat az iskola bejáratánál	8. évf. tanulók (3)	Mentők, rendőrség	2011	Rába-közi Szuperinfó, győri Kiszalárd online mellékelete, RTL Klub, TV2, helyi TV társaság, Csornai Csorna, Magyar Hírlap, Blikk	Rába-közi Szuperinfó, szülő sajtómunkás, Kiszalárd az online mellékelete	Csorna

4 A médiumok a következő műfajokat használták: képes riportok, telefonos interjúk, újságcikkek, közlések online kiadványokban, internetes video megosztás.

Az egyes médiumok működésük során kialakították a maguk műsортípusait és műsorstruktúráját. Az iskolai agresszióval kapcsolatos esetek ezért jellemzően a rendkívüli események – társadalmi normasértések – bemutatására elkülönített témablokkokban kaptak helyet. A média rendszerén belül ezek a műsorok szenzációkra vonatkozó hírkínálatot reprezentáltak.

2. A MÉDIAFIGYELEM ISKOLAI HATÁSAI

A médiában közölt hírek a média valóságkonstrukciójának termékei. A hírek ismertetését megelőzően a média szelekciós elvek alkalmazásával dönt arról, hogy milyen mondatokat hallhatnak vagy nem hallhatnak a hírfogyasztók. A szelekció egyedi, csak az adott médiumra jellemző valóságkonstrukciót eredményez. A következőkben a média működésének az oktatási intézmény napi gyakorlatban megragadható hatásait mutatjuk be, alapul véve a kutatásban készült interjúkat. Kitérünk a média információgyűjtési módszereire, és bemutatjuk, hogy a hírbe kerülést követően milyen jellemző reagálási formákat alakítottak ki az intézmények.

2.1 A megszólalók

A média legitimitását növeli, ha a nézők, olvasók bíznak a híryanagok hitelességében és objektivitásában. A helyszínen készült tudósítások alkalmasak arra, hogy a nézőkben/olvasókban az első kézből tájékozottság képzetet keltsék. Az iskolai agressziót prezentáló esetek figyelemfelkeltő ereje fokozható azzal, ha az illetékes hatóságok részéről megfogalmazott hivatalos és tárgyyszerű nyilatkozatokon túlmenően a szemtanúk, az érintettek megszólalásai is adásba kerülnek. A médiumok ebből következően arra törekcsenek, hogy az ügyek közvetlen érintettjei és szemtanúi közül megszólaltassanak néhányat. E törekvésnek megfelelően hír lehet az is, ha valaki nem kíván megszólalni.

Az igazgatókkal folytatott beszélgetések alapján az derült ki, hogy az iskolák esetében az interjúalanyok megválasztása, illetve az interjúban elmondottak „vágott” megjelenítése problémaforrássá válhat. Több esetben előfordult, hogy kiskorú személyt a szülők beleegyezése nélkül nyilatkoztattak. Akadt olyan eset, ahol az igazgató a kiskorú nyilatkoztatásáról értesülve feljelentéssel fenyegette a felvételt készítő médiumot – így érte el, hogy a tanuló megszólalása ne kerüljön adásba. Egy másik iskolában az egyik bulvár lap szerkesztőségével egyeztetett az igazgató telefonon azzal a céllal, hogy védje a sértettek személyiségi jogait. Sikertelenül, ugyanis

„nem mondtunk neveket, szigorúan tartottuk magunkat ahhoz, én is és a kollégáim is, hogy se az elkövetők, se a sértett neve nem kerül ki tőlünk. Ők megoldották mégis, az iskolába kiküldtek riportert, aki a gyerekeket megszólította, kérdezve, pillanatok alatt megtudta a neveket, és onnantól kezdve a szülőket is elérte. És ott láttam olyat, hogy a szenzációhajászás volt a lényeg, és nem volt érdekes az, hogy a tények micsodák.”

A nyilatkoztatás a riporterek számára természetes, azonban a megszólalók többsége számára jelentős stresszhatást idéz elő. Az egyik intézményben, amikor az igazgató a TV-stábot felvezette az osztályterembe, a következő történt:

„... amikor benyitottam egy terembe, hogy mondjam, gyerekek, [a TV munkatársai] szeretnének néhány vágóképet csinálni, akkor egyszerűen kivonult az osztály.” (A szóban forgó eset sajátossága volt, hogy az intézmény és egyes médiumok között némileg ellenséges viszony alakult ki a korábbiakban.)

Egy másik alkalommal a média-nyilatkozat utólagosan egyéni, személyes frusztrációt váltott ki a tanulóból, miként az igazgató felidézte: *„jött hozzám sírva a kislány, hogy ne haragudjunk, elnézést kérek, de hogy csak [arra kérték] egy picit beszéljen, és aztán ráadásul úgy összevágta az interjút, hogy aztán sírva jött, hogy nem így mondta el ő ezt a dolgot.”*

Megint más intézményvezető pedagógiai megfontolások alapján jelezte veszélyesnek és károsnak az őket megkereső bulvárlap hírvadászainak újbóli megjelenését. A bulvárlap egy régen lezárt ügy újbóli felmelegítését tervezte. Az igazgató állítása szerint a tanuló jövőjét befolyásoló hatása lehet a médium kezdeményezésének: *„Ha ezt most megint előhozzuk, akkor [...] el fogom veszíteni ezt a gyereket. Nem fogom tudni még egyszer így visszahozni. És nekem az nem éri meg, hogy az újság, vagy akárki, mit gondol erről. Mert ők nincsenek itt nap, mint nap, [...] nekem mindent figyelembe kell venni.”*

A média megszólalási lehetőséget kínál a nyilatkozatra felkért személyek számára. Kulturális attitűdtől, műveltségtől, sőt egyéni vérmérséklettől is függ, hogy a kamera és a mikrofon jelenlétét az érintettek milyen módon kezelik. A kevésbé iskolázottak, az alacsonyabb önkontrollal rendelkezők, illetve az érzelemvezérelt önkifejezésre hajlamosak esetében kockázati tényezőt jelent, hogy a médiumok a megszólaltatás címén egyfajta „előadásra” ösztönzik őket.⁵ Az igazgatók az érintettek kihasználását és a közvélemény manipulálását látták abban, hogy alacsony önkontrollal rendelkező, józan ítéletalkotásra képtelen emberek nyilatkozattételre ösztönöztek. Az egyik vezető kereskedelmi tévécsatorna kivonult oda, ahol az

„etnikum él, összeszaladtak, és akkor természetesen mindenki mondta a magáét, hogy megérdemelte [a tanár a verést], meg bár többet [kapott volna] ... szóval teljesen ellenkező hatást fejtett ki ott. Mert ugye szerepelni vágyó, akarom személyek meggondolatlanul, alaptalanul, tények ismerete nélkül hazugságokat állítottak.”

⁵ A médiafigyelem „forgatási helyzetet” teremt. Az interjúkészítő, a kamera és mikrofon jelenléte akár dehonesztáló módon is befolyásolhatja a megszólítottak viselkedését, gondolkodását. A jelenség – a kereskedelmi média show műsorainak mintáit követve – szórakoztató műfajjá vált a Youtube csatornáin. Lásd többek között: <http://t7.hu/0405>.

Egy másik eset arra mutatott rá, hogy a híryanag irritáló hatását erősíteni szándékozó médium nemcsak a konfliktusban álló felek közötti ellentét elmélyítését érte el tudósítói tevékenységével, hanem az eljárás alá vonás veszélyének tették ki azokat, akik a kamera és a mikrofon előtt tényellentétes állításokat fogalmaztak meg. Nyilatkozatuk a későbbiekben vizsgálati eljárás alapját képezhette, miként az egyik intézményvezető be is számolt ilyen esetről:

„az anyukát behívtam, aki [a TV-ben] ellenem nyilatkozott, akkor bejött a rendőrség képviselője is, megkérdeztem, hogy mit mondott? Mondom, fedi ez a valóságot? «Nem». Így egy az egyben kijelentette ezt, tanúk előtt. Tudja, mi ennek a következménye, azért a rendőr is mondta. Erre ő, hogy «büntessen meg, nyugodtan, semmim nincsen!» Rögtön ezt mondta az anyuka, hogy ő neki nincs semmije se, a két kezem van, aztán akkor mit vesz el tőlem.”

Az agresszív cselekményekben sértetté vált pedagógusok közül többen is voltak, akik a média okozta stressztől való félelmükben elzárkóztak a megnyilatkozástól. Akadt olyan, aki a stressz csökkentése érdekében az ügyére vonatkozó híreket sem nézte a televízióban, illetve volt olyan is, aki megállapodott igazgatójával, hogy az őt kereső riportereket, újságírókat az igazgató tájékoztatja. Az igazgatók láthatóan fontos szerepet játszottak abban, hogy személyes és azonnali támogatást nyújtsanak azoknak a pedagógusoknak, akik a média által uralt kommunikációs helyzetekben nehezebben tájékozódtak.

„Ez a kolléganő például leblokkolt, ugye eleve olyan lelkiállapotban volt, leblokkolt, szóval kellett egy kis segítség neki a kommunikációban, hogy ezt hogyan tudjuk kezelni.”

Természetesen az igazgatók között is volt olyan, aki számára jelentős lelki terhelést okozott az iskolai agresszióval kapcsolatos eset, és az ahhoz kapcsolódó híráramlás. Az egyik ügy történetéhez tartozott, hogy utólagosan magát az igazgatót is megfenyegették. A legszerecsébb helyzetben azok az intézményvezetők voltak, akik a média kezelésére azonnali külső vagy belső támogatást kaphattak. Intézményvezető kollégáik telefonjai, a települési iskolák igazgatóinak sietve összehívott megbeszélése, az önkormányzat PR szakembereinek bevonása, a szülők és/vagy tanulók szolidaritás megnyilvánulásai vagy az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézettől érkező szakértők voltak azok a támogatási formák, melyek az intézményvezetők előnyére váltak.

Az interjúalanyok számára – beleértve az igazgatókat is – korlátozott lehetőségek álltak rendelkezésre nyilatkozataik utólagos kontrollálására. A beszámolóknak többsége azt jelezte, hogy nem volt lehetőségük adásba kerülés előtt megismerni és kontrollálni a híryanagot. Néhányan ugyan jelezték, hogy kérésükre megmutatták – e-mailben elküldték vagy telefonon beolvasták – a híryanagba vágott szövegrészleteket, azonban időszükében ezek módosítására aligha lett volna lehetőség.

Akadt egy olyan eset is, ahol az intézményvezető előre rögzítette a nyilatkozattétel feltételeit. Vágatlan közlést kért, és kapott is negyven másodpercnyi vágatlan nyilatkozási

időt az egyik kereskedelmi tévécsatornától. Megszólalásának szövegét előre megírta és egyeztetette a helyi polgármesterrel. Az adásba kerülés előtt telefonon tájékoztatást kapott a tévétől, amiből az derült ki, hogy egyetlen kiragadott – és így megtévesztő – mondatot fognak idézni nyilatkozatából. A médiumtól kapott tájékoztatás ez esetben sem jelentette a módosítás lehetőségét, hiába kértek helyreigazítást.

2.2 Intézményi hatások

Az iskolai agresszióval kapcsolatos ügyekben kialakuló országos médianyilvánosság intézményi kezelése eltérő módokon történt a különböző iskolákban. A folyamatok alakulásában meghatározó szerepe volt annak, hogy az iskola és az egyes médiumok milyen jellegű kapcsolatba kerültek egymással a nyilvánosságra került ügy kapcsán. Néhány esetben megfigyelhető volt, hogy az ügy nyilvánosságra hozatalában, jelentőségének megítélésében valamely médium kezdeményező szerepet játszott. Az ily módon nyilvánosságra került esetekben az adott médium és az intézmény között ellenérdekeltség alakult ki. Az érintett intézményvezetők egyfajta „beavatkozásként” fogták fel a média információszerzését, a médiumok pedig – mint hírgazdák – egyfajta „ügyészi”, „érdekvédelmi” szerepkörbe kerültek.⁶ A kutatás során láthatóvá váltak olyan esetek, melyekben maga a média játszott szerepet az ügy-generálásban. A szenzációtermelés kényszerének hatása alatt működő kereskedelmi médium váltotta ki egy, a korábbiakban már lefolytatott rendőrségi eljárás újraindítását és a korábbi helyzetértékelés megváltoztatását. Az érintettek a történeteket mint az ügy mesterséges felnagyítását értékelték.

Másként alakult az iskola és média kapcsolata ott, ahol az iskola bejelentésére hatósági – rendőrségi – vizsgálat indult az agressziós ügyben. A média erről közvetetten értesült a számára fenntartott szövívi információs csatornákon. A hatósági ügyismertetés szakszerűsége következtében az esetet a helyszínen firtató kérdések kevésbé irányulhattak az intézmények ellen. A hatósági ügyismertetés és ügykezelés tehát nehezítette, hogy egyes médiumok érdekvédelmi – „ügyészi” – szerepkörbe pozicionálják magukat. A tudósítások többnyire ilyenkor is a szenzációkeresés igényével készültek, ezért a „Hogyan történhetett ez meg?”, és a „Ki tehet róla?” morálisan izgató kérdésfelvetésben rejlő irritáló hatást a tudósítók nem hagyták kiaknázatlanul.

Az országos médianyilvánosságot követő intézményi reakciók alakulásában szerepe volt az ügyek jellegének is. Különösen azok az esetek kavarták fel az intézmények életét, melyek érintették a helyi viszonyok között érvényes társadalmi szegmentációt. Volt olyan eset, ahol a médiatudósítások felszínre hozták és *dinamizálták* az egyébként nyugvóponton lévő helyi társadalmi feszültségeket. Az egyik iskolában az agressziós ügyet követően a szülő azzal fenyegette az intézményvezetőt, hogy majd elmegy az egyik kereskedelmi csatornához.

⁶ Elemzéseiben Bourdieu a média ilyen jellegű aktivitásának kockázataira hívta fel a figyelmet: „az újságírók – teljesen jóhiszeműen és naivan, érdekeiknek (érdeklődésüknek), előfeltevéseiknek, észlelési és értékítéleti kategóriáiknak, tudattalan elvárásaiknak engedelmessé válnak – a valóság illúzióját keltik, és úgy hatnak a valóságra, hogy e hatásokat senki sem akarta, s azok nem egyszer katasztrofálisak.” (Bourdieu 2001, 23).

A korábbiakban jeleztük, hogy az alacsony önkontrollal rendelkező személyek a média-nyilvánosság révén veszélybe sodorhatják magukat. Megszólalásaikkal tovább élezhetik a társadalmi ellentéteket, ha úgy vélik, harciasságuk felkelti valamely médium figyelmét, és annak későbbi „támogatásával” számolhatnak.

Az intézményi hatások elemzésekor megfigyelhető volt annak a következménye, hogy a média mint rendszer, mélyen tagolt versenyszféraaként működik (BOURDIEU 2001, 25). A hírek ismertetésének módozatai alapján a médiumok versenyben állnak egymással. Az egyes médiumok eltérő előítélet sémákat alkalmaznak az ügyek bemutatása során, versengésük többek között a tudósítások stiláris elemein alapszik. A közvetítés módjában sokszor csupán árnyalatnyi különbségeknek van jelentősége, de éppen ez az, ami az egyes médiumokat sajátossá tesz. A versengésből következik, hogy ugyanarról a hírről minden egyes médiumnak önálló, saját stílusú tudósítást célszerű készítenie, ha fenn kívánja tartani különbségét más médiumoktól.

Az intézményvezetők oldalán ez azzal a következménnyel jár, hogy többször is el kell mondanunk ugyanazt, mert a médiumok esetenként sorban állnak az intézmény kapujában. A tudósítások közötti árnyalatnyi különbségeket a nézők többnyire nem érzékelik, hiszen nem figyelnek egy időben több hírcsatornát. A hírszerkesztők azonban szemmel tartják és értékeli egymás híryanagait. A kutatás során találtunk olyan esetet is, ahol a médiumok közötti rivalizálásba az oktatási intézményt is megkísérelték bevonni. Az eset jellemzője volt, hogy nem hatóság, hanem egy országos kereskedelmi médium játszott tényfeltáró szerepet. A tudósítás elfogultsága megfelelt annak az általános folyamatnak, amit a „hírműsorokban tapasztalt bulvárosodási folyamatként” említenek az elemzésekben. (NMHH 2012, 4) Az oktatási intézmény pontosítást, helyreigazítást kért a hírgazda szerepét játszó csatornától, amely erre nem biztosított érdemi lehetőséget. Mivel a médiumok versenyben állnak egymással, érhető, hogy az intézményvezető értesítést kapott egy másik tévétől mint rivális csatornától. Eszerint a rivális csatorna elítéli, hogy a versenytárs manipulál a hírekkel, egyúttal felkínálja a lehetőségét annak, hogy élő adásában az igazgató elmondja a maga igazát. Az intézményvezető érezte, hogy az ügyre vonatkozó hírgyártást a továbbiakban a médiumok közötti verseny irányítja, ezért elzárkózott a megszólalástól. Ha megszólalt volna, olyan öngerjesztő folyamat indulhatott volna el, amelyben a médiumok egymással vitáznak. A szociológus Bourdieu ezt egymást tükröző tükörök játéknak nevezi, Niklas Luhmann pedig arra utal, hogy a média által kezelt témák gyakran egymásba kapcsolódnak, egymásra reflektálnak. (BOURDIEU 2001, 26) A leírt jelenségek tanulsága, hogy az oktatás oldaláról – iskolai szintről – a kereskedelmi médiát mint a szenzációkényszer nyomása alatt bulvárosodó, verseny alapú érdekharcnak kitett rendszert lehet felfogni.

7 Bourdieu megfogalmazásában: „versengés folyik, és (...) erőfeszítéseik jó része arra irányul, hogy apró különbségeket hoznak létre.” (Bourdieu 2001, 26).

2.3 Az intézményi reakciók

A kutatásban készült interjúk alapján megkíséreltük tipizálni az intézményeket annak alapján, hogy milyen módon reagáltak az országos médiumok jelenlétére, a hírekbe kerülésre. Az intézményi válaszok – reakciók – szelekción alapulnak, mint kiderült, korántsem minden megkeresésre vagy külső hatásra reagáltak az intézmények. Az interjúk alapján a következő három intézményi típust különítettük el a reakciók alapján:

1. A médiafigyelemre preventív módon reagáló intézmények

A médiát mozgósító esetet követően az intézményvezetés gyorsan és szervezeten reagált a helyzetre. Külső kommunikációjában tudatosan épített a hatóságok tájékoztató szerepére. Az intézmény a már korábban kialakult sajtókapcsolatait aktiválta, melyeken keresztül tájékoztatást adott a nyilvánosság számára. A folyamatok preventív kezelése megmutatkozott abban, hogy az intézményfenntartó mediareferensének bevonásával sajtótájékoztatót tartottak az ügyben, amelyre a médiumok széles körét meghívják. A sajtótájékoztató előnyösnek bizonyult abból a szempontból, hogy kiegyenlített kommunikációs helyzetet teremtett. A rendezvény gazdája kezdeményező és irányító szerepbe került, mivel a téma- és időmenedzselésen keresztül kontrollálhatta a folyamatokat. A rendelkezésre álló információkat egyszerre minden résztvevővel megosztották, majd az egyes médiumok kérésére egyedi interjúkban szükség szerint megismételték vagy kiegészítették. A körütekintően szervezett sajtótájékoztatót minden hatóság és érintett fél jelen lehetett, megszólalhatott. Biztosítható volt olyan szereplők képviselete is, akik valamilyen oknál fogva – például kiskorúság – nem lehettek jelen vagy valamilyen oknál fogva nem kívántak jelen lenni a rendezvényen. Az érintettek együttes jelenléte és a tényközlések szakszerűsége elejét vette annak, hogy az események eltérő elbeszélői változatokban váljanak hírré.

A preventív módon reagáló intézmények jellemzője, hogy belső kommunikációjukban is kezelik az agressziós ügyet. Egyaránt sort kerítenek a tantestület, a tanulók, a szülők gyors tájékoztatására, így azok első kézből szerzett információk alapján gondolkodhatnak tovább az eseményekről. Többnyire szakemberek – pszichológus – bevonásával oldják a komolyabb esetek keltette feszültségeket. A tanárok összehangoltan cselekszenek, ha szükséges, osztályfőnöki órákon értelmezik diákjaikkal a történeteket.

2. A médiafigyelemre passzív módon reagáló intézmények

A passzív módon reagáló intézmény fő jellemzője, hogy külső kommunikációjában átengedi a kezdeményezést a médiának. Ebből következően az intézmény reaktív szerepkörbe kerül a média hírgyűjtő kezdeményezései alkalmával. A médiumok az intézményvezetőnek és más érintetteknek feltett kérdésekkel gyűjtenek információkat. Az igazgatók helyzetét nehezítheti, hogy a kommunikáció kiegyenlítetlen, azt a média hírszükséglete vezérli. A médiumok minél több, részletesebb és pontosabb információ begyűjtését célozzák, azonban ezek többnyire

csak később állnak rendelkezésre, mert az ügyeket követő meghallgatások, vizsgálatok, eljárások időigényesek. A vezető gyakran kényszerül arról informálni a médiát, hogy nem adhat további információt, mert az ügyben a vizsgálat megkezdődött, és annak lezárultáig információstop lépett érvénybe. Egyes médiumok az információszükségüket oly módon elégítik ki, hogy szemtanúkat szólaltatnak meg, és az úgryról vélekedéseket tesznek közzé.

A nagyobb tapasztalattal rendelkező intézményvezetők esetében megfigyelhető volt, hogy nyilatkozattételeiket feltételekhez kötötték. Előzetesen egyeztettek a fenntartójukkal, és csak akkor adtak interjút, ha az már hozzájárult a nyilatkozattételhez. (Ezek a vezetők általában mérlegelték a nyilatkozat megtagadásának lehetőségét is, és mindig az iskolájuk számára kevésbé kedvezőtlennek tűnő alternatívát választották.) Volt olyan intézmény, amely korábbi tapasztalatai alapján nem vállalt nyilatkozatadást bizonyos médiumok – jellemzően a bulvársajtó – számára. (Az ilyen döntéseket is mérlegelés előzi meg. Ha úgy vélik, hogy információ hiányában a bulvársajtó szélsőségesen hiteltelen interjúalanyokat kerítene, akkor – megint csak a kevésbé kedvezőtlen alternatívát választva – hajlanak a nyilatkozatadásra.)

„És az a fajta hallgatás, hogy a vizsgálat lezárulásáig nem nyilatkozunk, mert nincsenek tények...?”

Ezt mondja az ember, de akkor is akarnak tudni tényeket. Anélkül nem engedik el az embert, hogy valamilyen tényt ne adjunk meg. És az még mindig jobb, hogy ha én nyilatkozok, mint hogy a Pista bácsitól a sarkon háromszorosan kerített és a valóságtól is a legtávolabb eső információt szerezzék meg.”

Az intézmények passzív reagálását elsősorban a kereskedelmi televíziók és a bulvármédia hírszerzői hajlamosak kihasználni, ezért az intézményvezetőnek az ügyben érintettek – akár sértettek, akár elkövetők – jogainak a védelmére is fel kell készülnie. A bulvármédia agresszív hírszerzési technikái által keltett nehézségről több igazgató is beszámolt. Akadt helyszín, ahol rendre kellett utasítani az információgyűjtést végző riportert, mert nem tartotta kellőképpen tiszteletben a sértett személyiségi jogait.

„feltett olyan kérdéseket, illetve majdhogy nem utasított, hogy már pedig mutassam meg a tanárnőt tablón, akit megvertek, mert ugye nem akarta felfedni a személyes kilétét az ügynek a kapcsán. Megkereste minden média gyakorlatilag, [...] személyiségi jogokat, mindent sértene. Ha ő azt mondta, hogy nem, akkor ezt legyen kedves, és Ön is vegye tudomásul.”

3. A médiafigyelemre elzárkózással reagáló intézmények

A kutatás során megkérdezett intézményvezetők mindegyike azt állította, hogy a médiafigyelem az iskolája számára kedvezőtlen következményekkel járt. Bár a hírekbe kerülés előnytelennek tűnt az igazgatók számára, többségük úgy gondolta, hogy az iskolai agresszió témájának megjelenése a média híreiben indokolt. Volt, aki szerint fontos szerepet töltött be a média abban, hogy *társadalmi szinten felhívta a figyelmet az iskolák belső problémáira*, megoldási lehetőségek keresésére ösztönözte az oktatáspolitikát. A média autonómiáját tehát valamennyi intézményvezető elismerte, hasznos és szükséges dolognak tekintették a közvélemény tájékoztatását. Iskolájuk érdekeit szem előtt tartva azonban mielőbb igyekeztek kikerülni a média botránykrónikáiból, hírláncaiból. Állításuk szerint általában egy hét alatt zárul le a média hírgyűjtése, érdeklődése, voltak azonban olyan esetek, melyekben három hétig tartott az érdeklődés. Megjegyzendő, hogy az országos hírekbe kerülésnek hosszabb távú kedvezőtlen következményeit nem látták az intézményvezetők, így egyikük sem gondolta azt, hogy az iskolába jelentkezők számát a kedvezőtlen médiahírek érdemben befolyásolták volna.

Az elhúzódóbb – mintegy három hétig tartó – ügyek jellemzője, hogy létező társadalmi törésvonalakat érintettek. Etnikai ellentéteket aktiváló ügyek esetében a tényállás vitatottsága, vagy annak eltérő megítélése alapozta meg az ügy napirenden tartását. Hosszasabbnak mutatkoztak azok az ügyek is, melyben valamelyik médium lépett fel kezdeményező szerepben. Ilyenkor a médium munkatársai nem egyszerűen információkat gyűjtöttek, hanem az ügy médiatikus értelmezésének megteremtésével hatást kívántak gyakorolni az iskolára, a hatóságokra. A média kezdeményező (ügyindító) szerepben történő fellépése nem ritkán az intézmény ellenállását váltja ki. Természetes, hogy a médiafigyelemre védekező módon reagáló intézmény minimalizálni törekszik kommunikációs kapcsolatát a médiumokkal. A nyilatkozat adást, az intézményen belüli forgatást kerülik, a médiumok jelenlétét „zaklatásnak” tekintik. Az iskolában akár általános elégedetlenség is kialakulhat a hírkészítők irányában. (Volt, ahol ebben a tanulók azonos platformon álltak a tanárokkal.) A médiával való kontaktust kerülő intézményvezetők a tájékoztatást nem minden esetben tagadták meg, de ha nyilatkoztak, mondanivalójuk többnyire a hatóság részéről korábban kiadott hivatalos tájékoztatás ismétlésére korlátozódott. Voltak olyan igazgatók is, akik semmilyen nyilatkozatot nem adtak, tartva attól, hogy *„ha még nyilatkozunk is, akkor még nagyobb körítése van, és akkor [a média részéről] esetleg kiforgatják a dolgokat.”*

„Nálam volt a nagy ostrom, hogy de nyilatkozzak, én meg mondtam, hogy de nem. Nem nyilatkozom, mert folyamatban lévő ügyről semmit nem nyilatkozunk, és akkor ő [a riporter] nagyon megsértődve elment.”

2.4 Közösségi feldolgozás

A vizsgált intézmények egy részében a média érdeklődését valami szokatlan, rendkívüli esemény bekövetkezése váltotta ki.⁸ Természetesen ezekben az iskolákban a média zavaró jelenléte mellett maga az ügy – a rendkívüli esemény – is nehézségeket idézett elő. Ahol az iskola egyik tanárát bántalmazták, a tanárok gondolkodásában az efféle események előfordulási valószínűsége megnövekedett, legalábbis a korábbi időszakhoz képest. Frusztrációt és zavart idézett elő, hogy a normák kialakításán és betartatásán fáradozó intézményben a társadalmi együttélés alapszabályait érintő visszásság történt. Az eseményeket a tanárok, a tanulók és a szülők magukra és a közösségeikre vonatkoztatva értelmezték.

Az etnikai/kisebbségi törésvonalakat is érintő ügyben megtudhattuk, hogy „volt szülői közösség például, összeálltak – és ez [...] roma közösség volt –, akik azt mondták, hogy ők kiállnak az iskola mellett, és hogy ha kell, akkor még tüntetést is szerveznek.” A tudósításban és hírgyűjtésben érdekelt médiumok képviselői, akik a helyszínen megjelentek, többnyire nem érzékelték, hogy az intézmény tanár- és diák-közösségei az ügy feldolgozási, értelmezési fázisában vannak. A médiától származó olyan kérdések, melyek a tanárok felelősségére vonatkoznak, melyek azt firtatják, hogy ki és miben hibázott, tovább növelhetik a rendkívüli esemény keltette feszültséget.

Az igazgatók többsége érzekelte a történetek feldolgozásának szükségességét, ezért a médiumok kiszolgálása mellett nagy hangsúlyt helyezett arra, hogy az intézmény belső nyilvánosságának fórumain lehetőséget teremtsen az ügy megbeszélésére és a teendők megfogalmazására. A tanárok hasonlóképpen jártak el, amikor a tanulóiknak az osztálytermi foglalkozások alkalmával részletes tájékoztatást adtak, válaszoltak kérdéseikre, megnyugtatták őket. Kiemelten fontos szerepe volt a sértetteknek és az agresszoroknak – legyenek azok szülők, tanulók vagy tanárok –, mert az ő helyzetértékelésük nagyban befolyásolta a belső nyilvánosságban terjedő híreket. Különösen ott tartott hosszú ideig az események feldolgozása, ahol az eset a létező társadalmi szegmentáltságot érintette. Az egyik tanár-bántalmazási esetet követően – mint az igazgató elmondta – „az elkövetők részéről nem volt megbánás, és [...] ez a diákokat is megosztotta.” Mint az igazgató elmondta, a társadalmi törésvonal egyik oldalán álló gyerekek közül néhányan fenntartották, „hogy bizony-bizony meg kellett verni [a tanárt], én még adtam volna neki. Tehát [...] jogos megtorlásnak veszik. Ilyen szempontból ennek nem volt rögtön vége, mert ugye ezeket a dolgokat itt nekünk folyamatosan helyre kellett tenni.” Megfigyelhető volt, hogy az események értelmezése és közösségi megvitatása szerepet játszott a későbbi hasonló események megelőzésében is. Egyes angolszász oktatáskutatási eredmények szerint az agressziós ügyek megvitatása az iskolai agressziót hatékonyabban csökkenti, mint a büntetések alkalmazása vagy kilátásba helyezése (JOHNSON, BURKE és mások 2011, 339).

⁸ Voltak olyan intézmények is, ahol a média által felkapott ügyet a tanárok valójában nem tekintették rendkívülinek. Hogy pontosan mi számít szokványosnak és mi rendkívülinek az az értelmező közösségtől függ. A helyi szokásrend, a jogszabályok, és a média értelmezési eljárásaiban eltérő lehet, hogy mit kereteznek agresszióként.

Működési és szabályozási változások

Az intézmények szervezetként működnek, így a rendkívüli események okozta hatásokat nem csak kommunikációban, hanem a szervezeti és működési szabályaik változtatásával is képesek kezelni. A vizsgált iskolák eltérőek voltak abban a tekintetben, hogy az agresszióval kapcsolatos esemény hatására mennyiben változtatták működési rendjüket, szabályukat. Az iskolák egy részében az igazgató szerint nem okozott szabályzatváltoztatási kényszert a rendkívüli esemény. Ahol illetéktelen személyek léptek az iskola területére, ott megfigyelhető volt, hogy erősítették a portaszolgálatot, vagy felgyorsították a korábban tervbe vett kamerarendszer telepítését. (A kamerarendszer kiépítését eredetileg nem rendkívüli esemény miatt határozták el.) A folyosói agresszió csökkentésére egyes iskolákban a folyosóügyelet megerősítését tartották célravezető megoldásnak, ami egybevág azokkal a kutatási eredményekkel, melyek szerint az ismerős személyek jelenléte a tanulók látókörében hatékonyan csökkenti az agressziót (VIENO, GINI és mások 2011).

2.5 A közösségi médiumok szerepe

Az igazgatókkal folytatott interjúk beszélgetések során megkíséreltük felmérni a közösségi médiák terjedésének iskolában megfigyelhető következményeit. A vizsgálati helyszínek közé tervszerűen beválasztottunk két olyan esetet is, ahol a tanulók által készített mobiltelefonos videofelvételek alapján indultak az iskolai agresszióval kapcsolatos ügyek. Mobiltelefonnal rögzített felvételek az internetes közösségi hálózatokon kerültek megosztásra, vagy egy informátoron keresztül közvetlenül jutottak el valamely médiumhoz. A beszélgetésekből kiderült az is, hogy mind a hatóságok, mind a médiumok információgyűjtéssel foglalkozó munkatársai rendszeresen pásztázzák a nyilvánosan elérhető online tartalmakat, céljuk az agresszióval kapcsolatos cselekmények felkutatása. A média által fellelt agressziós tartalmak nyilvánosságra hozatala és „kivizsgálása” kapcsán a korábbiakban már kifejtettük, hogy ilyen esetekben az esetfeltáró médiumok sajátos ügyindító/jogvédő szerepkörbe kerülnek. Átmeneti szerepkör bővülésük érinti az oktatási intézmények és az ügyindító médiumok közötti kapcsolat alakulását is.

Az intézményvezetők beszámolóí szerint a közösségi médiumok közölnek az iskolával kapcsolatos kifogásolható tartalmakat, ennél azonban fontosabbnak tartották azt megemlíteni, hogy a tanulók között a közösségi médiumokon folyó kommunikáció szerepet játszik az iskolai agressziós esetek előkészítésében. A közösségi médiumon elkövetett verbális agresszió megteremtheti azokat a feltételeket, amelyek később, az iskolai személyes találkozások alkalmával a tanulók közötti agresszióhoz vezetnek.

Hasonló kockázatot jelenthet a mobilkamera, ami lehetővé teszi, hogy egy tanuló „bombarstikus előadás” révén növelje népszerűségét a közösségi megosztó portálokon. Az online terjedő felvételek tartalma és megformáltsága jelzi, hogy készítőik a média értékelési elveit veszik át. A cyber-közösségi lét a látogatottságtól függ. A tartalmakat a feltöltők annak megfelelően szelektálják, hogy miként hatnak a nézettségi indexre, ez ad indokot a ve-

rekedések, állatkínzások, balesetek „hidegvérű” rögzítésére és prezentálására. A tanulók – követve a média sémáit – a jelenlétükben folyó agressziós cselekmények „rendezői” és „nézői” szerepkörében jelennek meg. A kutatás jelezte, hogy néhány tanuló tudatosan vállalja agressziót tartalmazó helyzetek megteremtését és azok képi rögzítését. Az iskolának szerepéből adódóan problematizálnia kell azokat médiából eredő sémákat, amelyek a társadalomban meglévő agressziót és agressziós potenciált erősítik. Az oktatási rendszer az agressziót a médiától eltérően konceptualizálja és kezeli, ebből adódóan az oktatási rendszer a média irányában társadalom- és médiakritikai szerepet tölt be.

3. ÖSSZEFOGLALÁS

2008 márciusát követően az országos médiumok egyre gyakrabban tájékoztattak iskolai agressziós esetekről. A hírek sokasodása hozzájárult ahhoz, hogy az iskolai agresszió a politikai, majd az oktatáspolitikai figyelem előterébe kerüljön. A folyamat velejárója volt, hogy az iskolai agressziós esetek hírére a médiumok gyakrabban jelentek meg az iskolákban. Kutatásunkban tizenkét eset alapján bemutattuk az országos médiumok és az oktatási intézmények kapcsolódásából adódó helyi kockázatokat: a személyiségi jogok védelmének nehézségét, az időnként érvényre jutó hírtorzításokat – különösen a bulvármédia jelenléte esetén –, a társadalmi törésvonalakat aktiváló hírközlések következményeit, vagy a tanulók hosszú távú érdekeit mellőző információgyűjtési módokat.

Az iskolák reakcióinak vizsgálata alapján három intézménytípust különítettünk el annak megfelelően, hogy az iskola milyen módokon viszonyult a hatósági vizsgálatot is kiváltó ügyek idején a médiatudósítókhoz, újságírókhoz. Az első típusba a preventív módon reagáló intézmények tartoztak, melyek nyitottan és tervszerűen kommunikálnak a médiával – szakszerűen megszervezett sajtótájékoztatót adnak információt a médiumoknak. A második típusba sorolt intézmények a médiafigyelemre passzív módon reagáltak. A nyilatkozatadáستól többnyire nem zárkoztak el, de akadt közöttük olyan, amelyik korábbi tapasztalatai alapján a bulvármédiának nem adott interjút vagy csak bizonyos feltételekkel tette azt. A harmadik típusba sorolt iskolák a rájuk irányuló médiafigyelemre teljes elzárkózással reagáltak. Igazgatóik véleménye szerint az iskola számára az a legjobb, ha kivárja azt a körülbelül egy hetet, ami alatt az ügyük hírértéke megszűnik.

Az iskolai agresszióra vonatkozó kutatásunk megkérdőjelezte azt az optimizmust, mely az informatikai eszközhasználati kompetenciák alapján felértékeli a fiatal generációkat. Az IKT⁹-eszközök terjedése kapcsán kialakított naiv jövőképek – például információs forradalom, globális falu – betöltötték szerepüket: legitimációs alapot biztosítottak és lendületet adtak a társadalmilag meglehetősen költséges IKT-fejlesztéseknek. Az utóbbi években azonban erősödött a társadalmi kockázatok figyelembevétele az IKT-használat vonatkozásában. Ma már az internetes bűnözés, a gyerekek online kiszolgáltatottsága és a közösségi hálózatok agressziót gerjesztő szerepe ugyanúgy a reflexió témái, mint az internetes rendszerek

9 IKT = információs és kommunikációs technológiák

előnyei. Az iskola újfajta problémák előtt áll. A közösségi médián zajló kommunikáció, ami előkészítője lehet az iskolai agresszióknak, nehezen tehető láthatóvá utólag az események megértése, vizsgálata során. A közösségi hálózaton megalapozott agressziós ügyek feltárása és megértése nehezebb, mint korábban, amikor az agresszív cselekvések helyi és időbeli egységessége segítette ezeket a folyamatokat.

IRODALOM

- LUHMANN, Niklas (1980): *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie d. modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (2001): *Előadások a televízióról / Előadások a televízióról / Előadások a televízióról*. Budapest, Osiris.
- JOHNSON, Sarah Lindstrom, BURKE, Jessica G. ÉS GIELEN Andrea C. (2011): „Prioritizing the School Environment in School Violence Prevention Efforts.” *Journal of School Health*, 81(6): 331–340.
- LUHMANN, Niklas (2008): *A tömegmédiá valósága*. Budapest, Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet: Gondolat.
- LUHMANN, Niklas (2009): *Szociális rendszerek: egy általános elmélet alapvonalai*. Budapest, Gondolat Kiadó: AKTI.
- NMHH (2012): *Bűncselekmények a hírműsorokban (2011)*. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság.
- POKOL Béla (2002): *A jogrendszer elkülönülése és beolvadási veszélyei*. Luhmann Könyv. J. Bangó és A. Karácsony. Budapest, Rejtjel Kiadó.
- VIENO, Alessio, GINI, Gianluca, SANTINELLO, Massimo, LENZI, Michela ÉS NATION, Maury (2011): „Violent behavior and unfairness in school: multilevel analysis of Italian schools.” *Journal of Community Psychology*, 39(5): 534–550.

Kurucz Orsolya

Iskolai agresszió és közösségi média

A nemzetközi szakirodalom adatai szerint a közösségi oldalak egyre nagyobb szerepet töltenek be az egyének és intézmények kapcsolatainak formálásában. A vitarendezés révén kezelendő iskolai konfliktusok egy része az internet elterjedésének általánossá válásával a közösségi weboldalakon is megjelenik. Az iskola közösségeiben megnyilvánuló konfliktusok így már nem csupán direkt módon, a fizikai térben jöhetnek létre, hanem egy újfajta közegben, a virtuális térben is végbemehetnek. Annak ellenére, hogy a közösségi média internetes honlapjain létrejövő konfliktusok nem az iskola falain belül születnek, mégis odafigyelést igényelnek a pedagógusok, oktatási szakemberek részéről, mert a „virtuális vitát” a diákok másnap behozhatják az oktatási intézménybe, és ott szemtől szembe próbálhatják meg rendezni a nézeteltérést.¹

MI A KÖZÖSSÉGI MÉDIA?

A közösségi média (angolul social media) az információ előállításának, fogyasztásának és megosztásának a digitális technológia segítségével megvalósuló formája. Az információ lehet bármi, ami érdeklődésre tart számot: hírek, vélemények, vagy a felhasználók által előállított egyéb tartalmak. A közösségi média lényegében demokratizálja a kommunikációt: segítségével a hagyományos tömegmédia központosított, hierarchikus (egy mindenkinek) modelljéből átléphetünk a hálózatos, azaz heterarchikus (mindenki mindenkinek) modellbe. Ennek eredményeképpen a weboldal nem csupán információt nyújt a felhasználók számára, hanem mindezt úgy teszi, hogy közben interakcióba is lép velük. A passzív befogadók – tartalomfogyasztók – átléphetnek a tartalom előállítói oldalra, a felhasználó szabadon kommunikálhat magával a weboddallal és a többi felhasználóval egyaránt.²

A közösségi média legjellemzőbb formái³:

- Közösségi Könyvjelző;
- Közösségi Hírek (Digg, Reddit);
- Közösségi Hálózat (Facebook, Twitter, Iwiw);
- Közösségi Fotó- és Videómegosztás (YouTube, Flickr);
- Wikik (Wikipedia, Wikia).

1 Az Alternatív vitarendezés projekt keretében tíz intézményvezetővel készült interjú 2012 áprilisában.

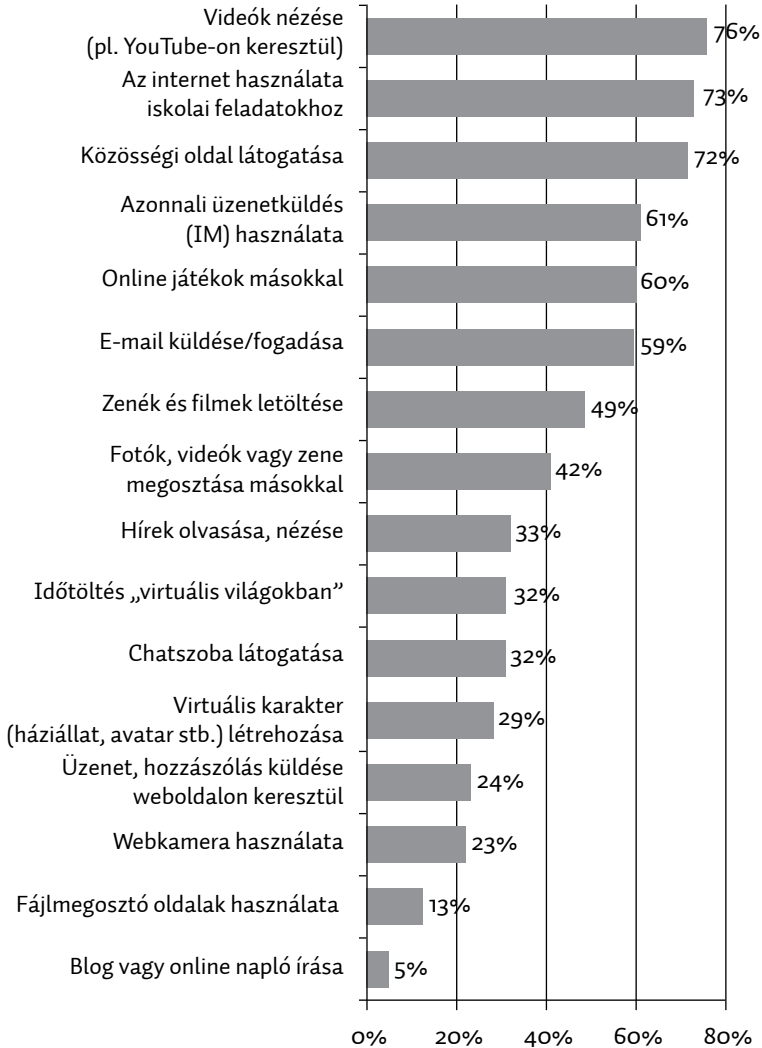
2 <http://www.technogracia.hu/2009/05/a-kozossegi-media-rovid-elmelete/>

3 <http://www.abfox.eu/kozossegi-media-fogalom.html>

DIÁKOK A KÖZÖSSÉGI MÉDIÁBAN

Egy 2011-ben publikált felmérés szerint a 9–16 éves korosztály 58 százaléka napi gyakorisággal használja az internetet. A felmérés azt is vizsgálta, hogy mivel töltik ezek a fiatalok az online térben az időt. Az alábbi táblázat alapján világosan látható, hogy nagy részük valamilyen közösségi honlapon szörföl.⁴

1. ÁBRA: Internetes tevékenységek gyakorisága a 9–16 éves korosztályban



Forrás: EU Kids Online II

4 EU Kids Online II.

Az adatfolyó 2010 nyarán zajlott, ebben az időszakban a 9–16 éves korosztálynak 66 százaléka rendelkezett legalább egy közösségi oldalon saját profillal. Jelenleg csak a Facebook közösségi oldalnak több mint 770 ezer tagja van a 13–18 éves korosztályból.⁵

Az adatokból világosan látszik, hogy nem elhanyagolható az a diák populáció, ami napi rendszerességgel látogatja a közösségi oldalakat. Amellett, hogy a diákok profitálhatnak a közösségi oldalak használatából, világosan látszik az is, hogy ez a tevékenység veszélyeket is hordoz magában. A csúfolódás és sértegetés már nem csupán az iskolaudvarokra korlátozódik, mert a digitális technológia fejlődésével a zaklatásnak nincsenek korlátai. A szakirodalom a közösségi médiában megvalósuló bántalmazást az elektronikus zaklatás terminussal írja le.

ELEKTRONIKUS ZAKLATÁS A KÖZÖSSÉGI MÉDIÁBAN

Az iskolai erőszaknak sokféle arca van, egyik legelterjedtebb formája az iskolai zaklatás. Az iskolai agresszió eme sajátos válfajára Dan Olweus svéd kutató figyelt fel először az 1970-es években.⁶ A nemzetközi szakirodalom az alábbi általánosan elfogadott definíciót alkalmazza: „A diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több másik diák.”⁷ A zaklató célja a tudatos, bántó szándék, az, hogy az áldozatnak testi vagy lelki fájdalmat okozzon. Az adott helyzetben az áldozatnak nincs módja arra, hogy megvédje magát, mert a felek nem állnak hatalmi egyensúlyban. Az esetek túlnyomó többségében a zaklatásnak nincsen valódi, elfogadható oka, sokszor csupán annyi van a háttérben, hogy az áldozatot kiszemelték erre a szerepre.

Az elektronikus zaklatás hazánkban még nem gyakran kutatott téma, a nemzetközi szakirodalomban azonban számos anyag érhető el.

Egy 2004-ben, az Egyesült Államokban publikált kutatás csak az online eseteket sorolja ebbe a kategóriába⁸, míg másoknál az elektronikus zaklatás fogalma kiegészül a mobiltelefon és más digitális eszközök használatával.⁹ A cyberbullying definícióját először Bill Belsey, kanadai tanár dolgozta ki 2004-ben.¹⁰ Eszerint elektronikus zaklatásnak nevezzük az olyan ellenséges, ismétlődő viselkedést, amelyet egy csoport vagy egy egyén mutat az információs és kommunikációs technológiák használatával, és amelynek célja, hogy ártsanak másoknak.¹¹

5 <http://socialtimes.hu/stat/HU>

6 Buda Mariann: Iskolai erőszak, iskolai zaklatás, *Fordulópont* 41, 11–25. o.

7 Olweus, D: Az iskolai zaklatás, *Educatio* 1994/4, 717–739. o.

8 Ybarra and Mitchell, 2004

9 Willard, Nancy E.: Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress, 2007

Slonje, R. and Smith, P. K.: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 2008/49 147–154.

10 <http://en.wikipedia.org/wiki/Cyberbullying>

11 Bill Belsey: „Cyberbullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behaviour by an individual or group, that is intended to harm others.”

Joggal merülhet fel az olvasóban a kérdés, hogy miben különbözik az elektronikus zaklatás a tradicionális zaklatástól (lásd 1. ábra), vajon indokolt-e, hogy kiemelt figyelmet fordítsunk erre a jelenségre?

1. TÁBLÁZAT: A direkt zaklatás és az elektronikus zaklatás jellegzetességei	
Direkt zaklatás	Elektronikus zaklatás
Közvetlen	Közvetett
Nyílt	Rejtett
Verbális/fizikai	Verbális
Térben behatárolható	Virtuális tér (0-24 ^h)
Szűk közönség	Végtelen számú megosztás

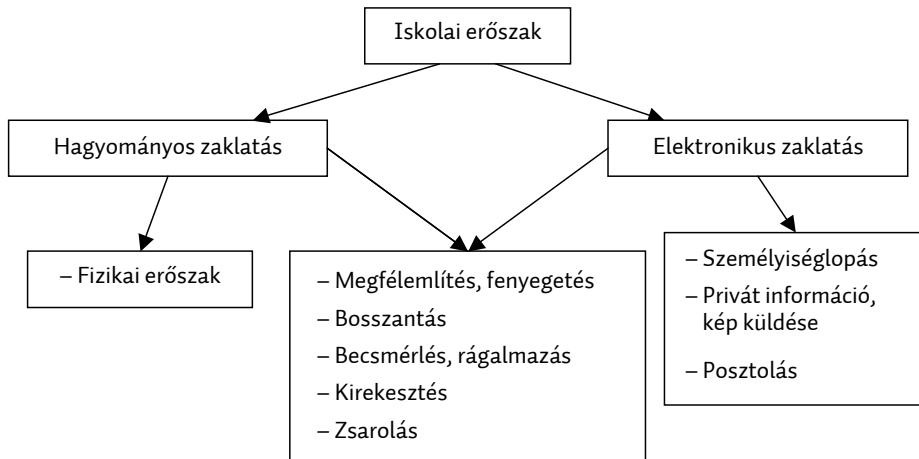
Az elektronikus zaklatás célját tekintve semmiben nem különbözik a hagyományos „módszertől”, mivel azonban előbbi a virtuális térben, indirekt módon zajlik, így rendelkezik néhány olyan sajátos jellemzővel, aminek következtében bizonyos szempontból ártalmasabb lehet a közvetlen bántalmazásánál.

Először is, az áldozatok gyakran nem is tudják azt, hogy kitől származnak a bántó üzenetek, ki az, aki célba vette őket. A zaklatónak, a modern technológiának köszönhetően lehetősége van arra, hogy anonim maradjon, nem kell szemtől szembe találkoznia az áldozatával. Ez a tény bátoríthatja az agresszív viselkedésre, hiszen az online térben elkövetett tetteinek nem feltétlen lesz következménye. Az anonimitásnak köszönhetően már nem csupán a kortársak lehetnek áldozatok, hanem az iskolai pedagógusai is könnyen célponttá válhatnak. Sokszor a zaklatók nem is döbbennek rá arra, hogy milyen bántóak az akcióik, hiszen nem szembesülnek áldozatuk reakciójával.

A másik lényeges különbség, hogy egyetlen kattintással azonnal és szinte végtelen számú „szemtanúja” lehet a zaklatásnak az online színtéren, így az áldozat még inkább megaláztattnak érezheti magát. Nem csak a támadás célpontja szenvedhet kárt, hiszen egy kortárs zaklatása esetén egy iskolai verekedésről feltöltött kép vagy videó az adott intézmény jó hírét is veszélyezteti. A leglényegesebb eltérés azonban talán az, hogy míg az iskolai zaklatás elszenvedésekor az áldozat otthon biztonságban érezheti magát, addig az elektronikus zaklatásnak nincsenek se fizikai, se időbeli korlátai. A nap huszonnégy órájában, a hét minden napján érheti támadás az áldozatot, aki így folyamatos stressz alatt van, szorongóvá, visszahúzódnóvá válhat, súlyos esetben pszichoszomatikus tünetek is kialakulhatnak.

Az elektronikus zaklatás, mint már korábban említettük, célját tekintve ugyan azonos a hagyományos zaklatással, azonban vannak olyan megvalósulási formái, amik eltérnek attól. A következő táblázat tartalmazza az azonos és eltérő formákat:

2. ÁBRA: Az iskolai erőszak lehetséges formái



A hagyományos iskolai és az elektronikus zaklatás kapcsolatát vizsgálva elmondhatjuk, hogy az iskolában agresszív viselkedést mutató elkövetők gyakrabban jelennek meg az elkövetői oldalon az elektronikus zaklatások során is. Könnyű belátni, ha az iskolai zaklatás megelőzésére, hatékony kezelésére hangsúlyt fektetnek az intézményekben, akkor azzal egyidőben az elektronikus zaklatás problémáját is kezelhetik.

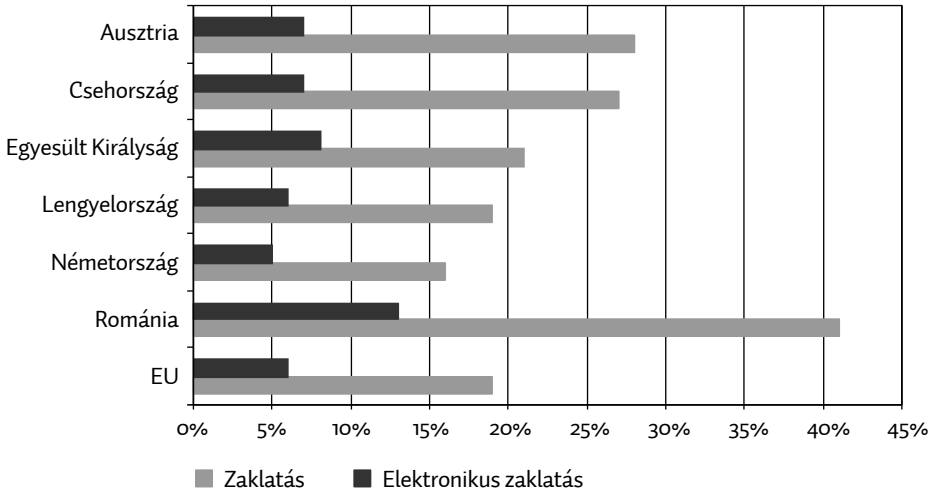
Azt, hogy a diákok hány százalékát éri elektronikus zaklatás tanuló társaik irányából, nehéz megmondani pontosan az internet nyújtotta anonimitás miatt. Feltételezésünk szerint azonban, ha egy diákot zaklatás ér a cybertérben, annak háttérben nagy eséllyel egy vagy több iskolatársa állhat. Ezt a feltevésünket arra alapozzuk, hogy a diákok 87 százaléka azokkal tart rendszeres kapcsolatot online, akikkel a valós (offline) életben is személyes ismeretséget ápol.¹²

A magyar vonatkozású kutatások közül az EU Kids II. Online jelentése érintette a zaklatás, és ezen belül az elektronikus zaklatás problémakörét. A jelentésből kiderül, hogy a megkérdezett 9–16 éves korosztály közel ötödének volt már része zaklatásban a kortársai részéről. Az érintettek 30 százalékát zaklatták interneten is (a teljes korosztályon belül arányuk 6%). Azok a gyerekek, akiknek online zaklatásban volt részük, döntő többségben a közösségi oldalakat és azonnali üzenetküldő felületeket jelölték meg a zaklatás helyszínéül.

Összehasonlítóképpen néhány adat, a felmérésben részt vevő országról:

12 Forrás: EU Kids Online II.: A felmérés a 9–16 éves tanulók internetes szokásait vizsgálta.

3. ÁBRA: Zaklatással kapcsolatos tapasztalatok a 9–16 évesek körében (a teljes korosztályban)



Forrás: Forrás: EU KIDS Online II.¹³

Az is tovább nehezíti a mérést, hogy sok esetben az elkövetők nem is veszik észre, hogy amit csinálnak, az átlépte az online bántalmazás határát, csupán viccként értelmezik, nem realizálják cselekedetük komolyságát és annak lehetséges következményeit.¹⁴

Fontos, hogy az elkövetőkre nézve is vannak következmények. Ugyan kifejezetten az elektronikus zaklatást célzó jogszabály jelenleg nincsen érvényben hazánkban, azonban vannak bizonyos szabályok, amelyek alapján büntethetők ezek a fajta cselekedetek. Az Európai Unió is tett lépéseket az internetes zaklatás visszaszorítására. Az unió bizottsága 2009-ben indította el a Biztonságos Internet Nap (Safer Internet Day) elnevezésű kampányt, amely azt célozta, hogy felkészítse és felverte a fiatalokat az online fenyegető veszélyek ellen. Ennek eredményeképpen születtek meg a „hotline” oldalak, ahol lehetőség nyílik a támadások online bejelentésére. Hazánkban is üzemelnek ilyen weboldalak. Az internethotline.hu honlapot a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság üzemelteti (2005–2011-ig a Magyar Tartalomipari Szövetség működtette), hogy segítsen a jogsértő internetes tartalmak eltávolításában. Hasonló módon, internetes zaklatás bejelentésére van mód a biztonságosinternet.hu weblapon, amit a Nemzeti Hálózatbiztonsági Központ (CERT-Hungary) üzemeltet.

¹³ Az adatokat mindenképpen érdemes fenntartással kezelni, mivel nincsen általánosan elfogadott kritérium arra nézve, hogy mit sorolunk az elektronikus zaklatás körébe. Minden esetben a tanulmány szerzőjének az egyéni döntésén múlik, hogy hol húzza meg a határt, mi az a pont, amin túl egy agresszív cselekedetet már az elektronikus zaklatás csoportjába sorol, ennek következtében kutatásonként igen eltérő eredményeket kaphatunk az elektronikus zaklatás mértékéről (ami nem feltétlenül pusztán abból fakad, hogy nem azonos a minta/lekérdezős ideje).

¹⁴ <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/SK%20Adolescents.pdf>

2009. február 10-én írták alá a főbb európai közösségi hálózatépítő oldalak üzemeltetői az önszabályozásról megkötött „Biztonságosabb közösségi hálózatépítési elveket az EU-nak!” elnevezésű megállapodást.

Nem csupán a hazai jogalkotók tűzték ki célul az online zaklatás elleni küzdelmet, a nemzetközi gyakorlatban is növekvő számú jogszabály foglalkozik ezzel a problémával. Az Egyesült Államokban szövetségi szinten jelenleg még csak tervezet formájában létezik az online zaklatás elleni törvény, azonban 16 tagállamnak már van érvényes rendelkezése az ilyen fajta bűncselekmények ellen. Ez azt jelenti, hogy pénzbüntetéssel vagy súlyosabb esetben letöltendő szabadságvesztéssel sújtható a vétkes. Ezen belül 10 tagállamban az iskola vezetésének lehetősége van arra, hogy megbüntesse a diákot akkor is, ha az tanítási időn és az iskola területén kívül követte el a zaklatást az intézmény egy dolgozója (lehet az pedagógus vagy személyzet) vagy tanulója ellen.¹⁵

Az Egyesült Királyságban az iskola igazgatójának joga van arra, hogy indokolt esetben szabályozza a diák viselkedését, akár az iskolán kívül is. Ez különösen az online zaklatások esetében hasznos, amikor azok leggyakrabban az iskola kapuin kívül történnek, viszont jelentős hatással lehetnek az iskola világára.¹⁶

2008-ban Dél-Korea kormánya megszavazta az interneten megvalósuló zaklatás elleni törvényt, aminek következtében tilos álnéven regisztrálni bármilyen internetes honlapon (a kritikusok szerint ezzel sérül a szólásszabadság joga).¹⁷

Annak ellenére, hogy a jogszabályok alapján már büntethetőek az ilyen jellegű tevékenységek, mégis azt javasoljuk, hogy a konfliktust először „házon belül” próbálják megoldani, a probléma nyílt, partneri viszonyban történő megvitatása ugyanis még mindig a legjobb megoldás.¹⁸

A HAZAI TAPASZTALATOK

Kutatásunk keretében tíz intézményvezetővel készítettünk interjút a médiában megjelenő iskolai konfliktusokról. A beszélgetés során rákérdeztünk arra is, hogy van-e tudomása az iskola vezetésének/pedagógusainak arról, hogy diákjaik beszélgetnek az oktatási intézményről a különböző internetes közösségi oldalak valamelyikén, és volt-e már példa arra, hogy valamilyen iskolai konfliktus jelent meg egy ilyen csatornán. A beszélgetések kapcsán elmondhatjuk, hogy a hazai pedagógusok számára nem ismeretlen a közösségi médiában megnyilvánuló agresszió problémája. Nyolc esetben számoltak be valamilyen, többnyire negatív tapasztalatról az interjúalanyok.

A korábbi kutatási eredmények és a tapasztalatok is azt mutatják, hogy a közösségi médiában való részvétel terén sok esetben a diákok jóval nagyobb aktivitást mutatnak tanáraiknál, akik közül inkább a fiatalabb kollegák rendelkeznek profillal valamelyik közös-

15 http://www.cyberbullying.us/Bullying_and_Cyberbullying_Laws.pdf

16 <http://www.digizen.org/downloads/CYBERBULLYING.pdf> 9.old.

17 Thuy Vi Nguyen: Cyber-mobbing in Social Communities: Threats and Countermeasures

18 Ligeti György: Agressziódivatok és ami mögöttük áll, *Educatio*, 2008/3, 366-372.o

ségi oldalon. A hálózatépítő oldalakon regisztrált pedagógus felhasználók két csoportba sorolhatóak. Van, aki aprólékos figyelemmel követi a diákok párbeszédeit és van, aki csak esetenként kapcsolódik be. A tanárok nem csupán aktivitás terén vannak lemaradva saját bevallásuk szerint, hanem technológia jártasságban is a diákok mögött vannak.

„mert azért tudni kell, hogy a kollégák egy része elutasítja azt, hogy neki Facebook profilja legyen, hallván azokat a híreket, amelyek a negatív hírek a Facebook használattal kapcsolatban.”

Mindenképpen pozitívum, hogy az intézményvezetők némelyike felismerte, fontos lépést tartani a diákokkal. Ezekben az intézményekben szervezetteren állnak a problémához. Nevelési értekezlet keretében vitatják meg, hogyan tudnak pedagógusként felkészülni a lehetséges problémák megoldására, miképpen tudják *„leghatékonyabban a gyerekek, az oktatás-nevelés javára fordítva használni az internetet.”* Felvetették egy jövőbeli figyelőrendszer kiépítését is, aminek segítségével kontrollálnák, hogy milyen információk kerülnek fel az iskolával kapcsolatban ezekre a forrásokra.

A fiatalok sok esetben nem is realizálják, hogy ezeket a csatornákat nem csak ők használják. Nem számolnak azzal, hogy amit ezeken a felületeken megosztanak egymással – legyen szó üzenetről vagy képről/felvételről – azt mások is láthatják. Nem egy esetben említették az interjúalanyok, hogy a tanulók sértő módon nyilatkoztak tanáraikról vagy az iskoláról nyilvános felületen.

Egy esetben egy megrendezett verekedésről készült felvételt töltöttek fel az iskola diákjai, ami ha nyilvánosság elé kerül, akkor *„magyarázkodhat az ember”*. Arra is volt példa, hogy egy diákcsínyről készült fényképet helyeztek el a közösségi oldalra, ahol aztán a képet mindenki láthatta.

A tanári kar részéről minden esetben felléptek az ilyen jellegű megnyilvánulások ellen. A módszer azonban iskolánként eltérő volt. Egyes esetekben a házirend mobiltelefonok használatára vonatkozó részét szigorították, és a vezetés véleménye az volt, *„hogy ki kell tiltani innen, és mindenkinek ez a véleménye.”* Ez a módszer azonban nem megoldás a közösségi oldalakon folyó sértő bejegyzések visszaszorítására. Néhány esetben felismerték, hogy hatékonyabb módszer az, ha tájékoztatják a fiatalokat arról, hogy egyes bejegyzések, képek feltöltése nyilvános oldalakra jogsértő magtartásnak minősül. Ezekben az oktatási intézményekben éves szinten szerveznek az osztályfőnökök, ifjúságvédelmi felelősök beszélgetéseket, prevenciós előadásokat a diákoknak, ahol nem csak az esetleges jogi következményekre hívják fel a figyelmüket, hanem arra is, hogy az online térben, nagy nyilvánosság előtt *„posztolt”* sértő bejegyzések milyen károkat okoznak az áldozatoknak.

Korábban utaltunk arra a lehetőségre, hogy egy, a közösségi oldalon kialakult virtuális konfliktust a diákok másnap az iskola falain belül próbálhatnak meg *„elrendezni”*, nem éppen békés módon. Az egyik interjúalany elmondásából arra következtethetünk, hogy ez a jelenség valószínűleg nem ismeretlen a hazai gyakorlatban. Ilyen esetben, főleg ha a tettegességig fajul a helyzet, már a szülőket és a tágabb pedagógus közösséget is bevonják a probléma rendezésének folyamatába. Emellett az említett intézményben kortárs segítő csoport is működik, aminek tagjai figyelik és figyelmeztetik társaikat arra, ha nem megfelelő stílusban nyilvánítanak véleményt a különböző közösségi oldalak valamelyikén.

„Egyébként, amikor ennyire ráirányítjuk a figyelmüket és felhívjuk a diákok figyelmét ezekre a dolgokra, akkor mindig megfigyelhető egy olyan két-három hónapos visszalépés. Tehát akkor ők erre figyelnek, szembesülnek, reagálnak, egymást figyelik...”

Említettük a lehetséges jogi következmények kérdését is. Egy, a közösségi oldalon regisztrált zsarolás miatt – diák zsarolt egy másik diákot – az intézményvezető feljelentést tett a rendőrségen, aminek következtében a hatóság eljárást indított az ügy kivizsgálására. Az iskola egyik pedagógusa jelentette az esetet, amit a diákok online párbeszédének olvasása közben fedezett fel.

Összegezve, az említett problémák a következő típusokba sorolhatók:

1. Sértő bejegyzések „post”-olása közösségi oldalakon (diákra, tanárra nézve egyaránt);
2. Zsarolás közösségi oldalon;
3. Telefonnal készített kép/videofelvétel készítése az iskolában (verekedésről, diákcsínyről);
4. Közösségi oldalon kialakuló konfliktus az iskola területén folytatódik.

Az interjúk során elhangzottak alapján alapvetően három fajta intézményi attitűdöt vázolhatunk fel.

- Létezik egyfajta passzív hozzáállás. Ebben az esetben az iskola vezetése nem kíséri figyelemmel a diákok közösségi oldalakon folytatott „életét”.
- Egy másik lehetséges reakció az online térben kialakult konfliktusok kezelésére, amikor az intézményi szabályozás szigorításától, illetve a hatóságoktól várják a megoldást.
- Végezetül létezik egyfajta proaktív intézményi attitűd. Ebben az esetben az iskola vezetése stratégiát dolgoz ki a virtuális térben létrejövő konfliktusok, erőszakos megnyilvánulások szűrésére, és azok „házon belüli” kezelésére. Megoldással rendelkeznek egy-egy vitás eset rendezésére, igyekeznek felkészíteni mind a tanári kart, mind a diákokat és nem utolsósorban a szülőket arra, hogy milyen újfajta problémákkal szembesülhetnek a modern információs és kommunikációs technológiák elterjedése révén, milyen lehetséges veszélyek fenyegetik a diákokat az online térben.

ÖSSZEZGÉS

A kutatásunk keretében készült interjúkkal az volt a célunk, hogy megvizsgáljuk, vajon a hazai oktatási intézményekben találkoztak-e már az iskolai zaklatásnak fókuszpontunkba került 21. századi formájával. Kiderült, az elektronikus zaklatás problémája nem ismeretlen az iskolák előtt, habár a hivatalos terminust nem vagy csak kevesen ismerik. Ennek ellenére vannak olyan iskolák, amelyek sikeresen küzdenek meg a jelenséggel.

A leghatékonyabb intézményi attitűdnek a problémához való proaktív hozzáállás látszik, vagyis az, amikor a tanárok felismerve a tényt, hogy a technológiai jártasságban és a közösségi oldalak alkalmazásainak használatában a diákok magabiztosabban mozognak.

Ezek az intézmények az esetleges felmerülő konfliktusokat nem elszigetelten kezelik, hanem a feszültségek feloldásába egyaránt bevonják a tanári kart és a diákokat. Keresik azokat a módszereket, amelyek alkalmazásával az internetet és a közösségi alkalmazásokat a diákok oktatásának és nevelésének szolgálatába állíthatják. Megelőző jelleggel preventív foglalkozásokat tartanak, és nem csupán megoldják, hanem keresik is a lehetséges konfliktusforrásokat.

IRODALOM

Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye – A közösségi hálózatépítő oldalak hatása a polgárokra/fogyasztókra (2010/C 128/12), előadó: Jorge PEGADO LIZ

BUDA Mariann: Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont*, 41, 11–25. o.

EU Kids Online II. felmérés

<http://www.cyberbullying.org/>

http://www.cyberbullying.us/Bullying_and_Cyberbullying_Laws.pdf

<http://www.digizen.org/downloads/CYBERBULLYING.pdf> 9. old.

<http://domonkoskati.blogspot.hu/2011/05/cyberbullying-elektronikus-zaklatas.html>

<http://en.wikipedia.org/wiki/Cyberbullying>

<http://socialtimes.hu/stat/HU>

LIGETI György: Agressziódivatok és ami mögöttük áll. *Educatio*, 2008/3, 366–372. o.

OLWEUS, D.: Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 1994/4, 717–739. o.

PALFREY, J., BOYD, D., SACCO, D.: *Enhancing Child Safety and Online Technologies: Final Report of the Internet Safety Technical Task Force*, 2008

RESEARCH INSTITUTE FOR CHILD PSYCHOLOGY AND PATHOPSYCHOLOGY (VUDPAP) (BRATISLAVA, SLOVAK REPUBLIC): *The Adolescents in the Virtual Space*, 2011

SLONJE, R. AND SMITH, P. K.: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 2008/49 147–154.

NGUYEN, Thuy Vi: *Cyber-mobbing in Social Communities: Threats and Countermeasures*, 2011. <http://www.iwi.uni-hannover.de/cms/images/stories/upload/lv/sosem11/Bilder/Nguyen/Website/Paper.pdf>

WILLARD, Nancy E.: *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*, 2007

YBARRA AND MITCHELL: Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45:7 (2004), pp 1308–1316., <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV75.pdf>

Ferenczi Andrea

A konfliktusmegoldás társadalmi eszközei

a bíróságon a jog fegyverzetbe öltözteti a feleket;
a harchoz ad muníciót, s nem az együttműködéshez.

A tanulmány első része áttekinti, hogyan értelmezték a konfliktust az elmúlt pár száz évben, s a fogalom meghatározása milyen változásokon ment keresztül. A második részben a szerző kitér a jog konfliktusmegoldó funkciójára, valamint a társadalmi kontrollnak a jogi antropológiai kutatások által feltárt egyéb formáira, majd a peres eljárással szemben felmerült kritikák bemutatására. Végül a túlnyomórészt konszenzuson alapuló alternatív jelzővel csoportosított technikákat, illetve módszereket tárgyalja.

A KONFLIKTUS KONNOTÁCIÓI

A fogalom meghatározása – melyre Arisztotelésztől napjainkig sokan vállalkoztak – egyúttal a konfliktus mibenlétére és eredetére is magyarázatot igényel. A lexikografikusok, noha a legkülönbözőbb módon határozzák meg a konfliktus fogalmát – a *Webster's dictionary* (INSEAD) értelmező szótárban „összecsapás, versengés, ellentétes vagy összeegyeztethetetlen erők és adottságok kölcsönös ütközése”, a *Chambers dictionary*-ben (Chambers Publishers Ltd) „agónia, antagonizmus, harc, veszekedés, ütközés, küzdelem”, az *Idegen szavak és kifejezések kézikönyvtárában* (BAKOS 1994) „...egymásnak ellentmondó, (nagy) erők, érdekek harca; harc, küzdelem” –, valamennyien negatív konnotációt rendelnek a fogalomhoz.

Mások a definíció középpontjába a versengést állítják. Boulding (1962) szerint a versengés mint a konfliktus egyik formája, akkor lép fel az interperszonális, illetve csoportkapcsolatokban, amikor „...két vagy több személy verseng olyan célokért vagy korlátozott javakért, amelyek ténylegesen, vagy az ő észlelésük szerint nem érhetők el mindannyiuk számára.” Laue (1991) szerint a versengés az előnyökért folyik, mégpedig „a hatalom, források, érdekek, értékek, szükségletek területén, és legalább az egyik fél szerint kapcsolatukat az határozza meg, hogy céljaik összeegyeztethetetlenek”. Az utóbbi két definíció a konfliktusmegoldás antropológiai megközelítésének alapkérdését vetíti előre: versengő, avagy együttműködő lény-e az ember?

1. TÁBLÁZAT: A konfliktus történeti áttekintése			
	A konfliktus mibenléte – eredete	A konfliktus megoldásának jellege	A konfliktus megítélése
Arisztotelész	Értelem és érzelem ellentéte.	„Úr és szolga” viszonylatában – „csata”.	Kiküszöbölendő, negatív.
Hérakleitosz	Ellenállás a változással szemben.	Ellentétek ütköztetése.	A világ természetes állapota, negatív.
Középkori keresztény filozófiák	Erény-bűn; démoni-angyali ellentéte. A vallási, az ideológiai és a nemzeti tudat nevében lángoltak fel.	Békülés, melyet újabb konfliktus követ.	„Átkozott teher”, amittől az emberiségnek meg kell szabadulni.
Descartes	Karteziánus kételkedés.	Összeütközés.	Negatív, felszámolandó.
Hegel	„Minden gondolat vagy dolog állapota, minden eszme és minden helyzet a világban – óhatatlanul ellentétébe fordul, majd eggyé válik vele, s ebben a folyamatban magasabb rendű vagy bonyolultabb egészet alkot.” (Durant, 1962) ¹	Tézis – antitézis – szintézis. ²	A konfliktus és a kibékülés is olyan egyetemesen „adott” dolog, amit nem lehet kiküszöbölni. Negatív.
Kierkegaard	Az igazság objektív és szubjektív természete.	A „valamivé válás” folyamatában egyfajta összerendeződés.	A létezés velejárója, számolni kell vele. Negatív.
Charles Darwin	Az emberi alkalmazkodás. Evolúciós szerepe van.	Versenység.	Semleges.
Sigmund Freud	A tudatos és a tudattalan elme közötti összeütközés – intrapszichikus.	Terápia, analízis.	Része az emberi elmének. Semleges viszony.
Alfred Adler	A kibebbrendűség és a felsőbbrendűségre való törekvés között feszül.	Gyógyítás.	„Mindennemű emberi állapot” fejlesztésének legjobb eszköze. Az ember egyetemes állapota. Pozitív.
Carl Rogers	Természetellenes „szabad – nem szabad” elvárások. ³	Terápiás kapcsolat, mely gyógyító hatású, ugyanakkor képessé teszi a páciens konfliktusainak önálló megoldására. ⁴	Az emberi élet része.

- 1 Hegel elképzelését a konfliktus természetében rejlő lényegről Durant fogalmazta meg.
- 2 A mediációban az egyik fél felveti saját nézőpontját (vö. tézis), melyre a másik fél kifejti a maga ellenvéleményét (vö. antitézis), majd a mediátor ezeket a szempontokat úgy kísérel meg koordinálni, hogy azt mindkét fél elfogadja, amiből létrejön a megoldás – a szintézis.
- 3 Rogers értelmezésében ez azt jelenti, hogy számos természetellenes „ezt kell, azt nem szabad tenni” elvárás – akár a család, akár a kultúra részéről – váltja ki a konfliktust.
- 4 Azaz elérhetővé teszi számára a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségeit.

1.TÁBLÁZAT: A konfliktus történeti áttekintése			
	A konfliktus mibenléte – eredete	A konfliktus megoldásának jellege	A konfliktus megítélése
George Simmel	A társadalmon belül elkülöníti a csoportokat egymástól.	Küzdelem.	Szerepe van a csoportösszetartásban; megszilárdítja a csoportazonosságot. Egyértelműen pozitív.
Louis Coser	A státusz, a hatalom és a korlátozott erőforrásokért folyó küzdelem.	A küzdelem célja a rivális csoport semlegesítése, bántalmazása vagy megsemmisítése.	Erős összetartást és kohéziót teremt a csoporton belül. Pozitív.
Morton Deutsch	Konstruktív konfliktus. Destruktív konfliktus.	Tisztességes verseny. Zéróösszegű játszma.	Nem szabad kiküszöbölni. Pozitív.
Jean-Paul Sartre	„Másokért való lét.”	Minden körülmények között adott egy viszonylag jó megoldás melletti döntés lehetősége.	Minden emberi interakció önmagában egy konfliktus.
Edward de Bono	„Konfliktusos gondolkodás”, mely a nyelv dialektikus természetéből fakad.	Vita – összecsapás. A „vitatkozó gondolkodásból” egy harmadik fél mutathat kiutat a „többirányú gondolkodás” felé.	A konfliktus kikerülhetetlen.

Strasser és Randolph (2005) a konfliktus történeti áttekintését Arisztotelésztől a középkor filozófusain át a 19., majd a 20. század meghatározó gondolkodóiig – eszmetörténészek, pszichológusok, közgazdászok és társadalomkutatók bevonásával – vezeti le, melyből világossá válik, milyen hosszú időn át tartotta magát a konfliktus negatív megítélése. Ezt az áttekintést az alábbi táblázatban foglalom össze:

Az előbbi áttekintés alapján talán nem túlzás azt állítani, hogy Darwin – azzal, hogy a konfliktust evolúciós szereppel ruházta fel – az elsők között tulajdonított a konfliktusnak semleges jelentést, szemben az évszázadokon át tartó negatív megítéléssel. Az individuálpaszichológia (Adler) aztán felismerte a konfliktus pozitív mibenlétét, de még a belső konfliktusok jelenségvilágánál maradva. A múlt század elején, amikor a társadalomkutatók elkezdték a konfliktusok funkcionális oldalát firtatni, rövidesen bizonyítást nyert a konfliktus egyértelműen pozitív hozama a csoportazonosság – összetartás és – kohézió tekintetében. Ilyen módon a felszámolására és eliminálására irányuló törekvést felváltotta annak kérdése, hogy miképpen fordíthatnánk a konfliktust javunkra.

A JOG KONFLIKTUSMEGOLDÓ FUNKCIÓJA

A jogot Parsons (1985) olyan általános kódként tételezi, mely a társadalom tagjainak cselekvését szabályozza, ugyanakkor meghatározza szituációjukat is. A jog integratív funkciójának lényeges eleme a társadalmi konfliktusok rendezésében való közreműködés (DAHRENDORF 1994). Ez a peres eljárás keretében valósul meg, mely a bírósági rendszerhez kötődő olyan nyilvános, nem önkéntes vitamegoldó eljárás, melyben egy pártatlan döntéshozó személy – általában a bíró vagy a bírói tanács – jár el, aki egy szigorúan meghatározott eljárási rend betartása mellett kötelező erejű, végrehajtott határozatot hoz (STULBERG és LOVE 1997). Martin Shapiro nyomán H. Szilágyi a következőképpen összegzi a bíróság ideáltípusának elemeit:

- „független bíró (1), aki már előzőleg létező normákat alkalmaz (2), egy kontradiktórikus eljárást követően (3), annak érdekében, hogy egy dichotóm jellegű ítéletet hozzon, az eljárásban részt vevő felek egyikének magatartását jogilag helyesnek, míg a másikat hibásnak minősíti (4)” (2005, 141).

A modern jog szereprendszerét Eckhoff (1973) jogszociológiai elmélete alapján az alábbi táblázatban foglalom össze.

2. TÁBLÁZAT: A modern jog szereprendszere			
	Bíró	Arbitrátor ⁵	Közvetítő
Szakmai attitűd	Elfogulatlan, tárgyilagos, részrehajlás nélküli.	Elfogulatlan, tárgyilagos, részrehajlás nélküli.	Pártatlan, semleges.
Eljárás	Formalizált, személytelen.	Formális, személytelen.	Kevésbé formalizált, de jól felépített; személyes, bizalom alapuló.
A felek egymással való viszonya	Nincs rá tekintettel, nem szempont.	Nincs rá tekintettel, nem szempont.	Lényeges: a kapcsolat helyreállítására (is) törekszik.
Kérdés	Kinek van igaza?	Kinek az érdekei dominánsabbak?	Mi a megoldás?
Döntés	Létező normák alapján (melyek külsődlegesek a felek szempontjából).	Jövőben elérendő anyagi célok alapján (melyek külsődlegesek a felek szempontjaihoz képest).	A felek érdekeit szem előtt tartva kooperációt igénylő eljárás.
Fókusz	Múltba néző.	Jövőbe tekintő.	Jövőorientált.
Cél	Pernyertesség.	Pernyertesség.	A vitás kérdések valamennyi fél számára elfogadható módon való rendezése.
Kimenetel	Jogerős és végrehajtható döntéssel végződik.	Jogerős és végrehajtható döntéssel végződik.	Egyezséggel vagy ajánlással fejeződik be.
A felek választását tekintve	Kötelező jelleggel kijelölik.	A felek választhatják közös megegyezéssel, de ki is jelölhetik számukra.	A felek mindig önként, közös megegyezéssel választják.
Domináns elem	Hatalom, tekintély.	Hatalom, tekintély.	Szakmai kompetencia.

5 Adminisztrátorként is említik. A terminológiai eltérés nem jelent tartalmi különbséget.

A modern jogrendszerben, nemzetközi tapasztalatok alapján, a közvetítő tudja leghatékonyabban elősegíteni a társadalmi konfliktusok feloldását, mégis, a három intézmény közül a peres eljárás dominanciája figyelhető meg. Mielőtt áttekintenénk az utóbbival kapcsolatban megfogalmazott kritikákat, melyek a döntéshozó eljárások mellett alkalmazható technikák irányába terelték a gondolkodást, érdemes a konfliktusrendezés antropológiai megközelítésére is némi figyelmet fordítani.

Ezt megelőzően azonban hasznosnak tűnik megemlíteni Black (1976) négyféle jogi stílusra vonatkozó elméletét, melynek H. Szilágyi (2005, 142–143) adja rövid összefoglalását. A társadalmi kontroll négy stílusával összefüggésben Black megkülönböztet büntető, kompenzációs, terapeutikus és békéltető jogi eljárást.

1. A *büntetőeljárás* során a jog tilt valamely magatartást; a tilalom megsértésekor a csoport vagy közösség mint egész lép fel az elkövetővel szemben; a tettet büntetéssel szankcionálja; az eljárás célja a bűnösség vagy ártatlanság megállapítása.
2. A *kompenzációs stílus* esetén a sértett kezdeményezi az eljárást; adósa nem teljesítette a kötelezettségét, minek következtében ő károsult; az eljárás célja az okozott kár rendezése. (Az előzőhöz hasonlóan itt is a szemben álló felek egyike nyer, míg a másik veszít.)
3. *Terapeutikus stílusú* jognál az eljárást a deviáns személy kezdeményezi mint áldozat, akinek segítségre van szüksége. A segítővel közösen igyekeznek javítani az illető helyzetén. Cél a rossz helyzet megszüntetésével a „normális” állapot elérése.
4. A *békéltetést* a vitában álló felek kezdeményezik; a konfliktus megoldása érdekében megpróbálják kapcsolatukat újrendezni; cél a társadalmi harmónia helyreállítása.

A KONFLIKTUSRENDEZÉS ANTROPOLÓGIAI VETÜLETE

A 70-es évek antropológiai kutatásainak eredményei megkérdőjelezték a nyugati jogszemlélet jogközpontú felfogását, melynek lényege, hogy minden társadalomban feltételezett egy olyan intézményrendszert, mely fizikai kényszerrel, illetve fizikai kényszerrel való fenyegetéssel képes érvényt szerezni a társadalmi együttélést szabályozó normáknak.⁶ Az antropológiai kutatások igazolták, hogy vannak a társadalmi életnek más formái is, melyek képesek a társadalmi kontroll ugyanazon funkcióját ellátni, mint a jog. Egyrészt azt találták, hogy egyes kultúrákban a viták rendezésében lényegesen kisebb jelentősége van az előre meghatározott szabályoknak, mint azt a nyugati jogszemlélet alapján feltételezték. Hoebel (1954, idézi H. SZILÁGYI 2005) az észak-amerikai indiánokat tanulmányozva azt figyelte meg, hogy náluk szinte ismeretlen a normatív gondolkodás; nem értették az olyan általán-

⁶ Erre az időszakra datálják a jogi antropológia „hőskorát”, amikor egy olyan új „jogszemlélet” nyert teret, mely képes volt integrálni, illetve a jogtudományhoz közelíteni a 20. század végének társadalomtudományi eredményeit.

nos szabályra utaló kérdést, hogy „bizonyos helyzetben kinek mit kell tennie?”.⁷ Másrészt a nyugatitól teljesen eltérő lehet a konfliktusfeloldás logikája is. Az érintettek például nem azt akarják eldönteni utólag, kinek volt igaza, hanem olyan kompromisszumot keresnek, mely a jövőben képes megelőzni a konfliktus kiújulását.

A vita résztvevőit tehát nem csupán a fizikai kényszeralkalmazás törvényes lehetőségének („közhatalom”) birtokában lehet befolyásolni. A viták kezelésére bizonyos társadalmakban nagyobb hatással lehetnek a *társadalmi eszmények*, az *egzisztenciális ideológiák*, illetve a *rítusok*.

Némely társadalmakban alapvető értéknek tartják a sérelem azonnali megtorlását, tagjaik állandó készenlétben állnak érdekeik akár erőszakos érvényesítésére is. Ezekben a társadalmakban gyorsabban alakulnak ki konfliktusok, számuk is nagyobb; a viták rendezésének elfogadott eszköze a fizikai erőszak. Ennek egyik szélsőséges példájáról számol be Rasmussen (1927, idézi H. SZILÁGYI uo.), aki az eszkimók között végzett kutatásai során egyetlen felnőtt eszkimó férfival sem találkozott, aki ne követett volna el legalább egyszer emberölést. Ezzel szemben vannak kultúrák, melyekben a társadalmi együttélés alapértéke a harmónia megőrzése. Esetükben az emberek hajlandóak eltérni kisebb sérelmeket, következésképp ritkábban fordulnak elő konfliktusok, s azokat is békés tárgyalások, megegyezések útján igyekeznek rendezni. A dél-amerikai *yanomamö* indiánok körében a fizikai erőszak azon legenyhébb formája is tiltott, sőt elítélendő cselekmény, mint az „atyai pofon” (Napoleon 1983, idézi H. SZILÁGYI uo.).

Ami az egzisztenciális ideológiákat illeti, azokban a társadalmakban, ahol az emberek világnézetét a természetfelettibe vetett hit határozza meg, a mágikus eljárások a konfliktusok rendezésében is előtérbe kerülnek. H. Szilágyi megjegyzi, hogy ezek a szertartások ugyanazt a szerepet töltik be, amit más társadalmakban a normatív diskurzus. A varázsló, sámán vagy csodadoktor – aki döntéseit a természetfölötti erők működésére vezeti vissza – az eljárás végeredményeként kompromisszumot teremthet a vitában álló felek között, vagy annak a félnek a javára dönt, akitől értékesebb ajándékot kapott vagy remél.

Amikor a társadalmi kontroll más eszközei már nem ígérik eredményt – mert például a felek között a konfliktusra vonatkozó normák és alapértékek is vitatottá váltak –, a rítus mint a vitarendezés végső eszköze jön számításba (Gluckman 1965 idézi H. SZILÁGYI uo.). A konfliktus rituális feloldásának egyik példája az eszkimók dalversenye. A vitában álló felek egy erre az alkalomra összesereglett közönség előtt felváltva gúnyos, egymást becsmérő dalokat énekelnek, amit rögtönzött tánccal kísérnek. A kihívó fél kezd, s addig folytatják, míg egyikük végleg ki nem merül, vagy a közönség – például tapssal – egyértelművé nem teszi, kinek az előadása tetszett jobban. A vita tényei, s hogy kinek van igaza, szóba sem kerülnek, a verseny kimenetelére sincsenek hatással. A dalverseny célja nem az „igazság” kiderítése, hanem, hogy csökkentse a konfliktus által

7 Például egy harcosnak, amikor a feleségét megsérti egy másik harcos. Ha esetleg mégis megértették, nem tudtak rá határozott választ adni.

kiváltott érzelmi és lelki feszültséget, levezesse a felek ellenséges indulatait, s egyúttal megerősítse a közösségi kohéziót.

Előfordul, hogy a konfliktusban nincsenek elszigetelt „felek”, mert rögtön mögöttük sorakoznak az őket egyenként körülvevő társadalmi csoportok tagjai, mint rokonok, barátok, ismerősök. A vita olykor a szimbolikus csere valamely formájával rendeződik éppen. Komoly szerepet kaphatnak a konfliktusrendezésben a különböző lelki tényezők, amilyen például a sérelem közösség előtti nyilvánossá tétele; vagy éppen valamilyen gazdasági jellegű kényszer, mint például az egész közösségre kiterjedő árucsererendszerből való kilitás.

Az antropológiai kutatások eredményei egyrészt megingatták a „jogközpontú” felfogást, másrészt motiváló erővel hatottak a jogszociológusokra. Elkezdték feltárni azokat a nyugati társadalmakban a formális jogi eljárások mellett vagy helyett, olykor azokkal szemben működő társadalmi mechanizmusokat, melyekről a jogtudomány megfeledkezett, nem tudott vagy nem is akart tudomást szerezni.

KRITIKÁK A PERES ELJÁRÁSSAL SZEMBEN

A bírósági rendszerrel szembeni elégedetlenség megfogalmazása fokozódó igényt támasztott a konfliktuskezelés alternatív eljárásai iránt.

- Legfőbb kritikaként említik, hogy a peres eljárás költséges, bonyolult, lassú és évekig elhúzódhat.
- A peres eljárás során a konfliktus elemei egymástól elszigetelten jelennek meg. A konfliktus kizárólag jogi köntösbe öltöztethető, peresíthető követeléssé transzformálható kérdésekre („ügyre”) egyszerűsödik. Az ügyben érintettek, beleértve a vita rendezésébe bevont harmadik „felet” is, aki a jogi szerepet „előadja”, mint önálló, elszigetelt egyének tűnnek fel, akik között az ügyön kívül létező társadalmi kapcsolatoknak nincs jelentősége (H. SZILÁGYI 2005).
- A jogi képviselők jogi alapokra helyezik az ügyet. A per ezekre, illetve a bizonyítékok védelmére vagy megdöntésére összpontosít. A felek ebben már csak marginálisan vesznek részt, s a közöttük lévő konfliktus gyökere leginkább rejtve marad (RÚZS MOLNÁR 2004).
- A bírósági rendszer nem képes a felek valamennyi valós igényét feltárni, sok esetben ezekre nem is tud tekintettel lenni.
- A bírósági peres eljárás nincs tekintettel a felek egymással való kapcsolatára, sem a konfliktus pszichológiai vagy érzelmi töltésű következményeire. Ezért a konfrontatív állapotból a feleket nem képes kimozdítani egy ésszerűbb állapot felé, hogy egymással együttműködve eljuthassanak egy mindkettőjük számára *elég jó* megoldáshoz.
- A peres eljárás a felek későbbi kapcsolatát sem támogatja. Kontradiktórikus jellege az alperes és felperes közötti viszonyt tovább mélyíti, a kommunikációt ellehetetleníti.

- A viták és a konfliktusok gyakran többpólusúak. Egy válóperben a gyerek érdekei kevésbé tudnak artikulálódni, ahogy egy gazdasági vitában sem tudnak például környezetvédelmi, szociális vagy politikai szempontok egyszerűen érvényesülni.
- Az eljárás ellenséges természete miatt a felek mindent megtesznek az ellenféllel vált másik személy hitelének lerombolása, nyilatkozatainak megkérdőjelezése érdekében.
- A formalizált és személytelen eljárás során a bíró hatalmi pozíciójából gyakran a tények ismerete nélkül kényszerül döntenie a felek igen személyes magánügyeiben.
- A felek „sorsa” felett olyan személy dönt, akit nem ők választottak. (Kivéve az arbitrátor személyét, akit a vitában érintettek közös megegyezéssel is választhatnak.)
- A bírósági ítélet rugalmatlan; ha az egyik félnek igazat ad, a másik elveszíti a pert. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy egymással vetélkedő igazságok állnak szemben; mindkét fél egyedül marad a maga „igazságában”, miközben mindketten meg vannak győződve a másik tévedéséről.
- A felektől végül elidegenedett eljárást az ítélet zárja le, amit sok esetben a pervesztes fél igazságtalanságként él meg, s nem hajlandó önként teljesíteni az ítéletet. Az ítélet végrehajtásáig újabb veszteségek halmozódhatnak mindkét oldalon (RÚZS MOLNÁR, 2004).

A büntető igazságszolgáltatással szemben – egyrészt a büntetőeljárás sikertelensége, másrészt számos negatív hozadéka miatt – felmerülő elégedetlenséget érdemes külön említeni. A 70-es évektől⁸ kezdve vetődtek fel olyan kérdések, hogy azokban az esetekben is szükség van-e az állami büntetőhatalom beavatkozására, amikor maguk a bűncselekmény érin-

3. TÁBLÁZAT: A büntető és a helyreállító szemléletben mutatkozó eltérések

Büntető igazságszolgáltatás	Helyreállító igazságszolgáltatás
1. A bűn/bűntett az állam elleni vétek.	A bűntett személy-személy elleni vétek.
2. A múltra koncentrál, a bűntettre, amit az elkövető végrehajt.	A problémamegoldásra fókuszál, amit a jövőben a helyreállítás érdekében tenni kell.
3. Folyamatos ellentétes viszony az elkövetővel szemben.	Párbeszéd és egyeztető viszony.
4. A büntetés kiszabásának célja: megtorlás, elrettentő példa.	Visszaállítás elrendezése: jóvátételben való megegyezés, mindkét oldalon a helyreállítást célozza meg.
5. Beavatkozáscentrikus: az elkövetővel szemben az állam részéről.	Megismeréscentrikus: a sértett és az elkövető helyzetének megismerése, a sértett kárigényének rendezése; az elkövető bátorítása a felelősségvállalásra.
6. A bűncselekmény pusztán jogi definíció: minden morális, szociális, gazdasági és egyéb szempont mellőzése.	A bűncselekmény értelmezése széles: morális, szociális, gazdasági és egyéb szempontok figyelembevétele.
7. A bűn bélyege eltávolíthatatlan – stigmatizáló.	A bűn bélyege eltávolítható: a helyreállító folyamat következményeként.
8. Elfogadhatatlan a megbánásra és bocsánatkérésre való biztatás.	Mindkettő lehetséges alternatíva az elkövető számára.

⁸ Ez idő tájt volt megfigyelhető az igazságszolgáltatás hagyományos intézménye iránti bizalomvesztés, valamint kiábrándulás a modern jogrendből.

tettjei rendelkeznek a megbékélés szándékával, a konfliktusrendezés képességével, illetve a jóvátételben való megegyezés készségével. Elképzelhető-e a bűnügy elintézése – akár a büntetőjog rendszerén belül, akár attól függetlenül – olyan formában, hogy a tettes és az áldozat valamilyen kölcsönös meglegedettséggel járó módon állítja helyre a „felborult egyensúlyt”? Ezekre válaszként születtek meg az úgynevezett resztoratív (helyreállító) szemléletű konfliktuskezelő modellek és technikák, melyek elsősorban az áldozat, az elkövető és ezek támogató közösségeinek szükségleteire építenek (HERCZOG 2003). A resztoratív igazságszolgáltatás modelljét nem ismertetem, de röviden érdemes összefoglalni az igazságszolgáltatás régi és új paradigmája közötti különbséget.

A bírósági eljárás korlátaira utal Condlin (1992) azon megjegyzése, mely szerint mindekelőtt emberek vagyunk, s csak másodsorban pereskedő felek.

„Elsősorban emberek vagyunk, akik haragszanak, deprimáltak, félnek, ellenségesek, frusztráltak és sértettek. Megvan a magunk énképe, ami könnyen veszélybe kerül. A világot saját szemszögünkből látjuk, s gyakran összetévesztjük szubjektív érzékelésünket a valósággal. Visszatérően elkövetjük azt a hibát, hogy nem úgy értelmezzük a másik mondanivalóját, ahogyan ő gondolja, és elsiklunk a másik szándéka felett” (Condlin 1992, idézi STRASSER és RANDOLPH 2005, 50).

A konfliktust tehát nem lehet önmagában tekinteni, mert az összefüggésben van az érintett felek életszemléletével, mely a személy azon értékeinek, meggyőződéseinek, szándékainak, hiedelmeinek, értelmezéseinek összessége, amelyek viselkedését és interperszonális kapcsolatait mozgatják. A jogi képviselők vagy tanácsadók a felek világképére vagy életszemléletére nem tudnak tekintettel lenni.

A konfliktuskezelés alternatív megközelítéseinek létjogosultságát, sőt szükségességét támasztja alá Böckenförde (1988) német jogtudós, aki a jog és az énkép viszonyának elemzése kapcsán arra a következtetésre jut, hogy a jogrend alapvetően meghatározza az ember önmagáról alkotott képét, s így a „másikhoz” való viszonyát is. A mai jogban – írja – a személy valamely embertársa számára nem a saját emberi léte feltételeként jelenik meg, hanem önnön jogi szabadsága határaként és korlátozójaként – mint a „másik”, akinek a jogaira tekintettel kell lenni (uo. 119). „A mai jogszabályozás – érvel tovább – a fokozódó társadalmi differenciálódás tükröződéseként – az embert egyre inkább nem személyében és összességében ragadja meg, hanem egymástól elhatárolt szerepeiben és funkcióiban. Ez elsősorban, ha nem is kizárólag, a társadalomjogban és az igazgatásban, valamint a munkajogban van így. A jogi szabályozások és kötelezettségek itt az egyes emberre főként csak mint bizonyos funkció betöltőjére – vagyis a kiképzendő, a közlekedésben részt vevő, a labór-hozzájárulásra jogosult, mozgássérült, a munkaerő stb. személyre – vonatkoznak. E jog alkalmazása során az egyes embert csak a rögzített, tényszerű előfeltételek által meghatározott esetként kezelik, a jogi szabályozás által előírt módon.

Úgy tűnik, hogy itt a rend formájaként társadalmi életünk valóságában egyre jelentősebbé válik az, amit Hans Freyer „másodlagos rendszerként” jellemezett. „Néhány célracionális

premisszából különböző rendeket és cselekvéssorokat dolgoznak ki. Ezek olyan összefüggésekben és folyamatokban realizálódnak, amelyekhez az egyes ember egy bizonyos funkciójával kapcsolódik.” (uo. 127) Tehát a jogi szabályozásból ezen értelmezés szerint a személy kimarad, lényegtelenné válik, minek következtében az étellel való kapcsolatai eltárgyasulnak. Vagyis a bírósági peres eljárás során a felek közötti „érdekegyeztetés” az érintettek feje fölött, legfeljebb a nevükben történik, így ezekben az érdekekükben az életvilág alanyai a maguk kommunikatív kompetenciájukkal nincsenek jelen. A jog ilyen módon nem tudja átszakítani az ellenségesség által emelt falakat, s nem tud a felek között közösséget teremteni, illetve helyreállítani sem képes a korábbi közösséget. Megmarad a világos határvonal az „ők” és a „mi”, illetve a *másik* és az *én* között. Nem kizárt persze, hogy emberek közös történetében talán csak ilyen egymástól biztonságos távolban élő azonosságok látszanak lehetségesnek és kívánatosnak. A béke azonban nem egyszerűen az érintkezés hiánya által fenntartott ellenségesség hiányát, hanem a korábbi ellenségesség közösségét jelenti.

ALTERNATÍV UTAK

A bírósági rendszer korlátai, túlterheltsége, esetenkénti diszfunkcionalitása miatt a múlt század közepén ismét előtérbe kerültek azok a túlnyomórészt konszenzuson alapuló módszerek és technikák, melyeket a hagyományos döntéshozó eljárások mellett vagy azok elkerülésével alkalmaznak. Az angol nyelvű szakirodalomban ezen eljárások összefoglaló elnevezése az *Alternative Dispute Resolution* (ADR betűszóval rövidítik), mely a magyar szóhasználatban alternatív vita-, illetve konfliktusrendezésként vagy -megoldásként vált ismertté.

Hangsúlyos az előbb említett ismételt elterjedés, mert noha az alternatív konfliktusrendezés a modern jogfejlődés eredménye, a békéltetésre irányuló tradicionális közösségi megoldások évezredekre nyúlnak vissza.⁹ Már a Bibliában találunk példát a harmadik személy általi intervenciók konfliktusrendezésre. Jézus azt ajánlja a gyülekezet tagjainak, hogy interperszonális konfliktusukat igyekezzenek négy szemközt rendezni, ha ez nem sikerülne, „végy magad mellé egy vagy két embert.”¹⁰ Pál apostol pedig arra szólítja fel a korinthusi közösség tagjait, hogy peres ügyeiket ne a bíróság előtt intézzék, hanem a gyülekezetben, de az lenne a legjobb, ha nem is pereskednének, azaz minden konfliktusra találnának megoldást négy szemközt.¹¹ A békés konfliktusrendezés nyomai már a római jogban is megtalálhatók.¹²

9 Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a vita- és konfliktusrendezés tradicionális módszerei, melyek csaknem minden közösség történetében megtalálhatók, a tételes jog, valamint intézményrendszerének kialakulása és általánossá válása miatt szorultak háttérbe vagy haltak el teljesen. Sok száz év után azonban úgy tűnik, a jogrendszer nem váltotta be maradéktalanul a hozzá fűzött reményeket, s az ősi vitafeloldó eljárások újjászületésének lehetünk tanúi. Ezen módszereknek a tartalma kevésbé, inkább a szerepe változott.

10 Máté evangéliuma 18,15–16.

11 1 Korinthus 5,1–5.

12 A Digesták IV. fejezetének 8. szakasza szól a felek békés kiegyezésére irányuló arbiteri feladatról, illetve a Justinianusi Codex II. fejezetének 56. pontja.

A történeti és kulturális előzmények tengerentúli megjelenése helyett figyelmünket érdekesebb a magyar gyökerekre irányítani. Tárkány Szűcs (2003) az állami igazságszolgáltatáson kívüli konfliktusfeloldás magyarországi előzményeit az 1700 és 1850 közötti időszakban vizsgálva tárgyalja a harmadik személy bevonásán alapuló módszereket. Ezek közös jellemzője a közvetlenség, szóbeliség, bizonyítékok szabad mérlegelése. Nem tettek különbséget a magánjogés a büntetőjog formális elemei között, bennük a kettő keveredett; s egyszerre történik a közvetítés és a döntés.¹³

Intézményesült megoldásként három ítélkező fórum vált ismertté: az erdélyi *faluszéke*, a *falusi bíró*, valamint a *romani kris* (cigány törvényszék). (Utóbbi ma is létezik, Loss (2001) a dél-békési oláh cigányoknál végzett saját terepkutatást.) A *kris* egyrészt közösségi konfliktusmegoldó fórumként működik, ugyanakkor a mindennapi élet dolgaiban is hoz döntéseket. A döntés szótöbbséggel születik, amit a legidősebb bíró hirdet ki; az ítélet végrehajtásáért az egész közösség felel; a végén a felek kezet ráznak és megerősítik barátságukat. A *kris* döntését egyenértékűnek tekintik az állami igazságszolgáltatás szankciójával, s utóbbinál a saját normáikra alapozott döntést igazságosabbnak tartják.

A 20. század közepétől intézményesült alternatív konfliktusmegoldó eljárás „őshazájának” az Amerikai Egyesült Államokat tekintik, és angolszász, valamint európai újjászületésüket is az amerikai szakemberek munkájának, ottani eredményeinek tulajdonítják. Nem meglepő, hogy elsőként, s jobbra amerikai szerzők próbálkoztak az alternatív vitamegoldási formák igen széles spektrumát dogmatikai rendszerbe foglalni. Ehelyütt ezek részletes ismertetésére nincs mód, csupán néhány rendező, illetve rendszerező elvet szeretnék megemlíteni. A vitamegoldás formáit osztályozzák céljuk szerint (MAYER 2000), a felek eljárásra gyakorolt befolyása, valamint a viták komplexitásának mértéke szerint (HAJDÚ 1998); a harmadik személy intervenciójának mértéke és befolyása szerint (LOVE 2000); az alapján, hogy a vitamegoldásban kik vesznek részt, illetve az intervenció során belépő harmadik személynek milyen hatásköre van (BROWN és MARRIOTT 1993). Utóbbi szerzők ilyen módon három nagyobb csoportot különböztetnek meg: a *tárgyalást*, mely a felek részvételével zajlik; a *közvetítést*, ahol a feleken kívül egy harmadik személy is belép a konfliktusrendezésbe, de döntést nem hozhat; és az *adjudikációt*, a döntéshozatali eljárást, melyben a harmadik félnek döntési joga van. Moore (1996) a konfliktusmegoldó technikákat négy csoportra osztja, rendszerét az 1. ábra szemlélteti.

Ezek a csoportosítások több vonatkozásban elnagyoltak, és ellentmondásokat sem nélkülöznek, mutat rá Rúzs Molnár (2004), részletesen elemezve valamennyit.

A tárgyalást érdemes külön említeni, tekintve, hogy a bírósági peres eljárásnak éppúgy része, mint az alternatív módszereknek.

¹³ A gazda a nagycsaládokban látott el bírói feladatokat; döntött például arról, hogy a családon belül elkövetett bűncselekményért ki töltsen le az állami igazságszolgáltatás által kirótt büntetést. A csobán, a legidősebb pásztor, a nyájjal kapcsolatos kérdésekben töltötte be a döntőbíró szerepét a moldvai csángóknál. A református egyház presbitériuma házassági ügyekben volt hivatott „mediálni”, amit békeltetésnek neveztek (Tárkány Szűcs, 2003, 793–850.).

1. ÁBRA: A konfliktuskezelés és -megoldás megközelítései

A felek privát döntéshozatala:

Konfliktuskerülés
Informális megtévesztés és vitamegoldás
Tárgyalás
Mediáció

Harmadik személy privát döntéshozatala:


Adminisztratív döntés
Arbitáció

Harmadik személy nyilvános, autoratív döntéshozatala:

Bírói döntés
Szavazás (népszavazás)

Jogon kívüli eszközökkel kikényszerített döntés:

Erőszakmentes közvetlen kommunikáció
Erőszak



Növekvő kényszer
és a nyertes-vesztes
eredmény kialakulásának
növekvő valószínűsége

Forrás: Moore (1996). *The mediation process practical strategies for resolving conflict*. p. 7.
(Az ábra eredeti címe: Continuum of conflict management and resolution approaches)

A tárgyalási stratégiák két fő típusa a szelíd, illetve a kemény pozícióvédő (FISHER, URY, PATTON 1998). Közös metszetük az alku, csak amíg a szelíd tárgyaló mindenáron megegyezésre törekszik, s a kapcsolat érdekében engedményeket tesz, a kemény tárgyaló győzelemre tör, nem bíz a másikban, és engedményeket követel a kapcsolat feltételeként. A végeredménnyel a felek legtöbbször egyik esetben sem elégedettek. Ahhoz, hogy a felek kerüljék a pozícióvédő tárgyalást, és helyette érdekalapú, azaz elvkövető tárgyalást folytathassanak, általában egy harmadik fél bevonása szükséges, aki segíti a feleket az érdekeiknek megfelelő és mindkettőjük számára elfogadható megállapodást létrehozni. Erre a feladatra hivatott a mediáció, hiszen általános definíciója szerint olyan speciális konfliktuskezelési módszer, mely két fél vitájában mindkét fél közös beleegyezésével egy semleges harmadik fél (a mediátor) segít tisztázni a konfliktus természetét, illetve olyan megoldást találni, mely mindkét fél számára kielégítő.

IRODALOM

- BAKOS F. (1994): *Idegen szavak és kifejezések kézisztára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- BLACK, D. (1976): *The behavior of law*. In H. Szilágyi I. (2005). *A jogi antropológia főbb irányai*. Budapest: Szent István Társulat.
- BOULDING (1962): In *Mediáció: Az egyezségteremtés művészete* (p. 3). *Partners füzetek*, 4. [1996]. Budapest: Partners Hungary Alapítvány.
- BÖCKENFÖRDE, E. W. (1988): Az ember a mai jogrend tükrében. In Krzysztof M. (szerk.). *A modern tudományok emberképe* (pp. 118–128). Budapest: Gondolat.
- BROWN, H. J. & MARRIOTT, A. L. (1993): ADR principles and practice. In Rúzs Molnár K. (2004). *A mediáció rendszertani és elméleti összefüggései, különös tekintettel munkajogi vonatkozásaira*. Acta juridica et politica, Tomus LXVI. Fasc. 19. Szeged: SZTE ÁJK Tud. Biz.
- CONDLIN, R. J. (1992): 'Bargaining in the Dark'. In Strasser, F. & Randolph, P. (2005). *Mediáció: A konfliktusmegoldás lélektani aspektusai*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- DAHRENDORF, R. (1994): *A modern társadalmi konfliktus*. Budapest: Gondolat.
- ECKHOFF, T. (1973): 'A közvetítő, a bíró és az adminisztrátis a vizzályrendezésben'. In Sajó A. (szerk.). *Jog és szociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogí Könyvkiadó.
- FISHER, R., URY, W. & PATTON, B. (1998): *A sikeres tárgyalás alapjai*. Budapest: Bagolyvár.
- GLUCKMAN, M. (1965): Politics, law and ritual in tribal society. In H. Szilágyi I. (2005). *A jogi antropológia főbb irányai*. Budapest: Szent István Társulat.
- HERCZOG M. (szerk.). (2003): *Megbékélés és jóvátétel: Kézikönyv a helyreállító igazságszolgáltatásról*. Budapest: Család, Gyermekek, Ifjúság Közhasznú Egyes.
- HOEBEL, E. A. (1954): *The law of primitive man*. In H. Szilágyi I. (2005)
- LAUE (1991): In *Mediáció: Az egyezségteremtés művészete*. *Partners füzetek*, 4. (p. 3). [1996]. Budapest: Partners Hungary Alapítvány.
- LOSS S. (2001): Romani crisis and the theory of law. In Szabó M. (szerk.). *Ius humanum: Ember alkotta jog: Műhelytanulmányok*. Prudentia iuris, 15. Miskolc: Bótor Kiadó.
- LOVE, L. P. (2000): Process Continuum. In READINGS mediation in the employment arena. In Rúzs Molnár K. (2004)
- MAYER, B. (2000): The dynamics of conflict resolution. In Rúzs Molnár K. (2004). *A mediáció rendszertani és elméleti összefüggései*. Szeged: SZTE ÁJK Tud. Biz.
- MOORE, C. W. (1996): The mediation process practical strategies for resolving conflict. In Rúzs Molnár K. (2004)
- NAPOLEON, A. C. (1983): Yanomamö: The fierce people. (3rd. Ed.) In H. Szilágyi I. (2005)
- PARSONS, T. (1985): Talcott Parsons a társadalmi rendszerről. *Szociológiai füzetek*, 45. Budapest: ELTE Szociológiai Intézet.
- RASMUSSEN, K. (1927): Across Arctic America. In H. Szilágyi I. (2005)
- RÚZS MOLNÁR K. (2004): *A mediáció rendszertani és elméleti összefüggései, különös tekintettel munkajogi vonatkozásaira*. Acta juridica et politica, Tomus LXVI. Fasc. 19. Szeged: SZTE ÁJK Tud. Biz.
- STRASSER, F. & RANDOLPH, P. (2005): *Mediáció: A konfliktusmegoldás lélektani aspektusai*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- STULBERG, J. B. & LOVE, L. P. (1997): *Conducting the mediator skill-building training program*. Michigan Supreme Court (revised edition).

SZILÁGYI I., H. (2005): *A jogi antropológia főbb irányai*. Budapest: Szent István Társulat.

TÁRKÁNY SZŰCS E. (2003): *Magyar jogi népszokások*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

CHAMBERS PUBLISHERS LTD.

<http://www.chambersharrap.co.uk/chambers/features/chref/chref.py/main?title=21st&query=conflict>

INSEAD.

<http://www.websters-online-dictionary.org/definition/conflict>

Ferenczi Andrea

A mediáció narratívái

problémamegoldók-e a mediáció résztvevői?

A mediáció lényeges ígérete, hogy elkerülheti a Harvard Negotiation Projekt alkalmazott kutatási eredményeiben definiált, a megegyezés esélyét csökkentő mindkét oldali zsákutcát, mert a feleknek lehetőséget biztosít arra, hogy túllépjenek: (a) egyfelől az ellenoldali másik erősségét a magáé alá rendelő beállítódáson, amikor bármelyik fél önvizsgálat, illetve a másik oldal érvei iránti kíváncsiság nélkül kizárólag a saját helyzetértelmezését, valamint megoldási javaslatait ajánlgatja, melynek címkéje: „a résztvevők ellenfelek”; (b) másfelől azon is, amely elvfelelő kompromisszummal keresné a mindenáron való modus vivendit, melynek címkéje: „a résztvevők barátok”; (c) ugyanakkor segít megtalálni az együttélésre rendelték új készségét a közös erőfeszítésre. Ennek címkéje: „a résztvevők problémamegoldók”. Ez utóbbi a kölcsönös elégedettségen túl hosszabb távra is megalapozhatja a felek hatékony és konstruktív együttműködését és boldogulását. Ezen a szintéren tehát kommunikatív cselekvés jöhet létre. E tanulmányban a mediáció narratíváit, illetve tematizációját a hazai szakirodalomban abból a megfontolásból tettem elemzés tárgyává, hogy választ találjak arra a kérdésre: a közvetítői eljárás menyiben teszi lehetővé a kommunikatív cselekvés megvalósulását?!

BEVEZETÉS

A mediációt általában olyan informális folyamatként tételezik, amelyben egy semleges harmadik fél segít a konfliktusban álló feleknek kölcsönösen elfogadható megoldást kidolgozni. A megfogalmazás rávilágít a folyamat néhány fő jellemzőjére – nevezetesen az informalitásra, a konszenzualitásra, valamint arra, hogy a felek megállapodása önkéntes. A megállapodást gyakran a mediáció elsődleges vagy egyedüli értékének tekintik intézményes keretek között, például a bíróságon, ahol az ügyek diszpozíciója jelenti a fő motivációt a mediáció alkalmazására. Napjainkra egymástól igen eltérő nézetek alakultak ki a mediáció értelmzéséről, alkalmazási színtereiről és gyakorlatáról egyaránt.¹ A különböző megköze-

1 Magyarországon nincs konszenzus többek között a tekintetben sem, hogy kell-e, szabad-e professzionalizálni az egyeztetést; elrendelhető-e kötelező jelleggel bizonyos területeken; milyen hatással lehet az ügyvédi munkára; ellenérdekeltek-e az ügyvédek, vagy éppen ellenkezőleg: ők az egyik legalkalmasabb foglalkoztatási csoport tevékenységre; rendelkeznek-e olyan készségekkel, amelyek alkalmassá teszik őket az egyeztetésre stb.

lítés módok miatt nemcsak a megvalósítani kívánt célok mutatnak változatosságot, hanem az is, hogyan definiálják az eljárás eredményét, illetve sikerét. A téma nemzetközi és hazai szakirodalmában az egyes szerzők a mediáció folyamatának és társadalmi hatásainak eltérő dimenzióira helyezik a hangsúlyt.

Vannak, akik az igazságszolgáltatás tehermentesítésének eszközeként tekintik, mellyel csökkenthető a bíróságok túlterheltsége, ugyanakkor e szolgáltatás mindenki számára könnyen és gyorsan hozzáférhető. Továbbá olyan lehetőséget látnak benne, mely a viták és konfliktusok demokratikusabb rendezését teszi lehetővé azzal, hogy az érintettek kifejthetik saját álláspontjukat, s maguk dönthetnek a megoldást illetően.

Mások olyan eszköznek tartják, mely az egyéneket és a közösségeket méltányosabb és humánusabb bánásmód eléréséhez segíti hozzá, újfajta kommunikációs és viselkedésminták kialakítását biztosítva.

Megint mások a társadalmi kontroll és elnyomás burkolt eszközének tekintik. Néhányan pedig az interakció, az interperszonális kapcsolat minőségének átalakítását elősegítő eszközként tételezik.

Bush és Folger (1994, 2005) a mediáció különböző megközelítésmódjait illetően az elégedettség, a társadalmi igazságosság, a transzformáció és az elnyomás narratíváiról beszélnek. E narratívákból világosan látható, hogy noha a mediációt mindenki fontos egyéni és társadalmi célok elérésére és megvalósítására alkalmas eljárásnak tartja, arról eltérően vélekednek, hogy melyek lehetnek e folyamatban a legfontosabb célok. Éppen ezért a szerzők által bemutatott négy megközelítésmód nemcsak a mediáció gyakorlatának sokszínűségére világít rá, hanem azonosítja az eltérő megközelítésekben rejlő értékválasztások gyakorlati következményeit is.

Az elégedettség narratívája

Az *elégedettség narratívája* (Satisfaction Story) szerint a mediációs eljárás hatékony eszköze az interperszonális viták és konfliktusok során keletkező humán szükségletek kielégítésének, valamint a fájdalom, illetve a szenvedés csökkentésének. Rugalmassága, informalitása és konszenzualitása miatt képes a felek problémáinak valamennyi dimenzióját megragadni – szemben a bírósági eljárással, mely a konfliktus megoldását jogi kategóriák és szabályok keretei közé szorítja be –, s a peres ügy közös problémaként fogalmazódik újra. E megközelítés kitér a mediátor készségeire is, s a mediátor hatalmi erőviszonyok kiegyensúlyozására irányuló törekvésének tulajdonítja, hogy – a bírósági eljárástól megint csak eltérően – a feleknek kevesebb lehetősége adódik stratégiai taktikázásra, játszmák beindítására és fenntartására. Mindezekből adódóan együttműködésen alapuló, integratív konfliktusmegoldást tesz lehetővé az ellenséges és megosztó alku helyett; „nyertes-nyertes” típusú megoldásokat képes létrehozni, amelyek messze túlmutatnak a formális jog által történő megoldásokon, s lehetővé teszik a felek valós szükségleteinek kielégítését az adott helyzetre vonatkozóan, illetve kárpótlást, jóvátételt biztosítanak a nehézségekért.

Például a gyermekelhelyezési, polgári peres, környezetvédelmi, közösségi vitákban alkalmazott mediációt az évekig húzódo és hatalmas kiadásokkal járó bírósági eljárással szemben gyorsabbnak, kreatívabbnak találták, melyek a feleket kölcsönösen kielégítő megállapodásokhoz vezettek. Az elégedettségi narratíva jelentős népszerűségnek örvend a bírók, és az igazságszolgáltatásban dolgozó tisztviselők körében egyaránt. Közöttük említhetjük Warren Burgert (1982), az Egyesült Államok legfelsőbb bíróságának egykori elnökét, és a Harvard Negotiation Project kutatócsoportjának azon tagjait [pl. William Uryt (1993), Roger Fishert és Bruce Pattont (1998)], akik kidolgozták az úgynevezett elkövető tárgyalásos módszert, melynek az volt a lényege, hogy elsősorban az érdekekre összpontosítva igyekezett a konfliktus érintettjei között kölcsönösen kielégítő és előnyös megoldásokat létrehozni. A hazai szakemberek körében is megjelenik ez a narratíva. Eörsi Máttyás² egy interjújában a következőképpen fogalmazott: „...az egyezésnek számtalan előnye van a pereskedéssel szemben. A bírósági eljárás hosszú évekig is elhúzódhat. [...] a Legfelsőbb Bíróság, előfordul, hogy két évig ki sem tudja tűzni az első tárgyalást...”³

A társadalmi igazságosság narratívája

A *társadalmi igazságosság narratívája* (Social Justice Story) a mediáció lényegét az egyének közös érdekek köré szervezésében ragadja meg, s hatékony eszköznek tekinti erősebb és összetartóbb közösségek, szervezetek, intézmények létrehozására. A narratíva szószólói szerint azok az egyének, akik nem tartoznak semmilyen közösséghez – így viszonylagos hatalommal sem bírnak –, fokozottabb mértékben válnak kiszolgáltatottá a kizsákmányolójellegű törekvéseknek. Közösségekbe szerveződve azonban érdekeiket sikeresebben tudják képviselni, csökken a hatalommal szembeni kiszolgáltatottságuk, és ez nagyobb társadalmi igazságosságot biztosít, mert az érintettek megismerkedhetnek a polgári életben való részvétel újfajta (demokratikusabb) módjával.

A mediáció közösségteremtő és -szervező funkcióját a vitás kérdések és konfliktusok átfogalmazására, illetve a közös érdekek szem előtt tartására vezetik vissza. Az egymást ellenfélként vagy ellenségként szemlélő egyének közösségbe kerülve felismerik, hogy kö-

2 2000-ben elsőként hozott létre Magyarországon mediációval üzleti keretek között működő vállalkozást Eörsi és Társa Közvetítő Kft. néven.

3 „A mediálás körültekintő és szakszerű döntés-előkészítés után biztosítja a jogvita gyors – egy-két hónapon belüli – lezárásának lehetőségét. A mediálás lényegesen olcsóbb, mint az évekig tartó pereskedés, és nem köti le a felek energiáit hosszú évekre. A bírósági eljárás megindulásával az ügy kikerül a felek kontrollja alól, és mindketten ki vannak szolgáltatva akár egy súlyos bírói tévedésnek is. Igaz, van fellebbezési lehetőség, ami ismét hosszú hónapokat vehet igénybe, de ügyvédek a megmondhatóí, hogy ez sem jelent garanciát a szakszerű ítéletre. A mediálás során ezzel szemben az eljárás végig a jogvitában érintett felek ellenőrzése alatt marad, semmi olyasmi nem történik, amivel az összes érintett fél ne értene egyet. A bírósági eljárás szükségszerűen nyertes-vesztes játszma, ahol azonban gyakran mindkét fél vesztesnek érzi magát. Ezzel szemben a mediálás nyertes-nyertes játszmát kínál a résztvevőknek. Végül, de nem utolsósorban említtem meg, hogy a bírósági eljárás nyilvánosságával szemben itt a teljes diszkréció a jellemző, tehát sem a közvélemény, sem a versenytársak nem tudnak semmit a jogvitáról. S lehetne az előnyöket vég nélkül sorolni...” (Eörsi 2001).

zös ellenféllel vagy ellenséggel⁴ állnak szemben, azaz nincsenek egyedül. A mediáció ilyen módon úgy erősíti meg a „gyengéket”, hogy az érdekközösség mentén szövetségeket teremt, közösségeket hoz létre. Társadalmi hasznosságával kapcsolatban megemlítik, hogy ha a felek segítséget kapnak konfliktusaik önálló megoldásához, csökken az átláthatatlan és távoli intézményeknek való kiszolgáltatottságuk; a mediáció továbbá ösztönzi az önsegítést, beleértve a hatékony, alulról szerveződő közösségi struktúrák létrejöttét.

A narratíva képviselői a mediációt alkalmas eljárásnak látják szinte minden olyan esetben, ahol egyének és közösségek érdekei ütköznek más egyénekével és közösségével. Bush és Folger (2005) példaként említenek egy társasházi konfliktusban lefolytatott mediációt, melynek eredményeként a lakók a közös képviselőben, valamint az önkormányzati tisztviselőben felismerték közös ellenfelüket, és a közös érdekek elérése érdekében képesek voltak összehangolni cselekedeteiket. Ezt a narratívát leginkább azok vallják magukénak, akik az alulról induló közösségi szerveződések hagyományához kötődnek így például Paul Wahrhaftig (1982), a közösségi mediáció egyik első képviselője, vagy Martha Weinstein (2001), a Floridai Neighborhood Justice Center alapító igazgatója, aki a témával kapcsolatban úgy fogalmazott: „A közösségi mediáció hangot ad azoknak, illetve határozott fellépéshez segíti azokat, akiket a közösségi kérdésekben való döntéshozatalból gyakran kirekesztenek. [...] A közösségi mediációban lehetőség nyílik olyan rázós és vitatott kérdések egyesítésére, mint a demokrácia, az elnyomás és az igazságosság” (uo. 254).

A transzformáció narratívája

A mediáció *transzformatív* megközelítését (Transformation Story) Bush és Folger először az 1994-ben megjelent *The promise of mediation* (A közvetítés ígérete?) című könyvükben vetették fel. Szemben a konvencionális definíciókkal, a mediációs eljárásban egy kivételes lehetőséget láttak arra, hogy a konfliktusok együttműködéssé alakulhassanak; változzon a felek gondolkodásmódja, azáltal, hogy konfliktusaik közepette segítséget kapnak nehéz helyzetekkel való megbirkózáshoz, illetve a közöttük felmerülő különbözőségek áthidalásához.

Meggyőződésük szerint a transzformációt, avagy átalakulást az eljárás két lényeges eleme képes előmozdítani: az úgynevezett „képesé tétel” (empowerment), valamint a „felismerés” (recognition). A „képesé tétel” során az egyének tudatukra ébrednek saját értékességüknek, megerősödnek, visszanyerik erőforrásaikat a döntéshozatalhoz, illetve az élet problémáival való megbirkózáshoz. A „felismerés” folyamata pedig azt hívja elő az egyénekből, hogy elfogadást és empátiát tanúsítsanak az adott helyzet, valamint a másik problémái iránt. Amennyiben a mediációban sikerül ezt a két folyamatot szem előtt tartani, a felek segítséget kapnak ahhoz, hogy interakciójuk destruktív irányból konstruktív irányba változzon.

4 A közös ellenségkép megteremtése persze destruktív célokra is felhasználható, mint arra a történelemben számos példát találunk.

A *transzformatív narratíva* szerint tehát a mediáció ígérete abban rejlik, hogy képes a konfliktus érintetteinek interakcióit megváltoztatni. Ilyen módon a konfliktusokra úgy is tekinthetünk, hogy egyrészt megerősítik az érintetteket, másrészt a társadalmat, melynek alkotó ágensei. Ez a megközelítés az előző két narratíva elemeit is beépíti szemléletébe: a mediáció informalitása és konszexualitása teszi lehetővé a felek számára, hogy jogi terminusok helyett saját fogalmaikkal írják le problémáikat és céljaikat, érvényesítve ezzel jelentőségüket a felek életében. A felek ugyanakkor támogatást kapnak ahhoz, hogy maguk döntsék el, hogyan rendezzék konfliktusukat – vagy rendezzék-e egyáltalán⁵ –, illetve ahhoz is, hogy mobilizálják saját erőforrásaikat problémáik megfogalmazása, továbbá céljaik elérése érdekében. A mediációban részt vevőknek így javulhat önbecsülésük, önbizalmuk, önállóságuk, ami az eljárás „képessé tételi” dimenziója. Az eljárás ezen dimenziója segít aktiválni az egyéneknek azon képességeiket, hogy megértéssel forduljanak egymás problémái felé. A mediáció ezzel még a kezdetben indulatos ellenségeként fellépő feleket is támogatja a másik szempontjainak figyelembevételében, elismerésében, s abban, hogy (ember)társként forduljanak egymás felé. A szerzők ezt nevezik a „felismerés” dimenziójának.

Elméleti szakemberek, valamint gyakorló mediátorok informális beszélgetéseiben (a megközelítés konkrét ismerete nélkül) időnként megjelenik ez a szemlélet mint motivációs erő. „Az a lenyűgöző a mediációban – fogalmazott egy mediátor ismerősöm –, hogy az embereket kompetensnek tekinti, vagyis hogy rendelkeznek a problémáik megoldásához szükséges eszközökkel, és azzal is, hogy odaforduljanak a másikkhoz. [...] És ha ez olykor nem is automatikusan jön belőlük, ha megteremtjük számukra a megfelelő közeget, és adunk nekik egy kis segítséget, felnőnek a feladathoz.” Herczog Mária szociológus, a téma hazai szakirodalmának jeles szerzője⁶ az egyik országos napilap hasábjain így fogalmazott: „A kárhelyreállítás, a mediáció, a családi csoportkonferencia mind egy új korszak kommunikációs és viselkedési mintáját mutatja be, amelyben nem legyőzni, kirekeszteni, megsemmisíteni kell a másik felet, hanem saját érzéseink, tapasztalataink alapján értékelni a történeteket, elmondani, hogyan látjuk, és mire lenne szükségünk, hogy megszűnjék az elfogadhatatlan helyzet. [...] Ezt követően pedig kezdet lehet fogni... [...] Nem elsősorban azért fontos ez

5 A mediációban való részvétel Magyarországon egyelőre önkéntes, senki nem kötelezhető rá. Lomnici Zoltán, a Legfelsőbb Bíróság korábbi elnöke szerint a családjogi és az örökösödési perek, valamint a társasházi lakóközösség tagjai közötti jogvita esetén érdemes lenne kötelezővé tenni a közvetítő igénybevételét. Erről az Országos Mediációs Egyesület 2006-os konferenciáján beszélt. „Ha többen választanák az ilyen permegelőző, konfliktuskezelő eljárást, a bíróságok terhelése is csökkenne, hiszen a különféle beadványok száma az utóbbi két évben tíz százalékkal nőtt, és tavaly már 1,2 millió volt. Ugyanakkor a mediációval a közvetítői eljárásról szóló törvény hatálybalépése, azaz 2003 óta mindössze kétezeren éltek. A bejegyzett mediátorok száma megközelíti a kilencszázat, s csaknem háromszáz szervezet folytat ilyen tevékenységet. A közvetítők fele jogász, minden hatodik pedagógus, műszaki diplomás” – fogalmazott (Lomnici 2006). (Egyértelműen megfigyelhető az elégedettség narratívájának megjelenése.) Ha a bíró Franciaországban vagy Németországban esélyt lát a megegyezésre, elrendelheti a mediációt. Ausztriában viszont – csakúgy, mint nálunk – a bíró csak javaslatot tehet rá.

6 Lásd pl. Lovas és Herczog 1999; Herczog 2002; 2003.

az új igazságszolgáltatási modell, mert spórolni lehet vele, hanem mert emberként lehet viselkedni, vállalva a történeteket, és esélyt adva magunknak és a másoknak arra, hogy a jövőben másképpen, jobban csináljuk.”⁷

Az elnyomás narratívája

Az előző három megközelítéssel ellentétben – melyek mindegyike, noha eltérő módon, a mediáció pozitív hatásait és lehetőségeit argumentálja – a Bush és Folger (2005) által bemutatott negyedik narratíva az eljárás veszélyeire figyelmeztet. A kérdést, hogy a mediációval kapcsolatban megfogalmazott óvatosság és félelem megalapozott-e vagy sem, jelen keretek között nem célunk megvitatni. Azonban annak érzékeltetésére, hogy az összkép az elmélet és a gyakorlat vonatkozásában korántsem egységes, röviden ismertetem az úgynevezett *elnyomás narratíváját* is (Oppression Story).

E nézet képviselői ugyan elismerik, hogy az eljárás mögött „jó szándék” húzódik meg, de úgy vélik, veszélyes eszközzé vált, mellyel az állam vagy az erősebb fél nagyobb hatalmat gyakorolhat az egyén, vagy a gyengébb felek fölött. Ezt a meggyőződésüket arra alapozták, hogy az informális, valamint a konszenzualitás okán a hivatalos jogi procedúra költséghatékony és praktikus kiegészítő intézményeként működhet, látszólag növelve az igazságszolgáltatáshoz való hozzáférést, de valójában az állami kontrollt terjeszti ki a társadalmi gyakorlat korábbi privát területeire. Az eljárásbeli és a dologi szabályozás hiánya miatt a mediációban torzul az államilag fizetett döntéshozók (vö. mediátorok) megítélése, illetve hatalma, ezért felnagyíthatja az erőviszonyok egyenlőtlenségeit, és utat nyithat az erősebb fél általi erőszak és manipuláció előtt. A mediátort „semlegessége” felmentheti az alól, hogy ezt megakadályozza. Így a hivatalos bírósági peres eljárással összevetve a mediáció gyakran igazságtalan kimenetelt produkál – mely aránytalanul és nem igazolható módon kedvezőbb az állam, illetve az erősebb felek számára.

A mediáció magánjellegű és informális aspektusa miatt – a narratíva szószólói szerint – szélesebb körű stratégiai hatalommal ruházza fel a mediátort a vita kontrollálására, és szabad teret enged elfogultságának. Utóbbi befolyásolhatja a vitatott kérdések újrafogalmazásában, szelektálásában, a megegyezési lehetőségek megfontolásában és rangsorolásában. A mediációval kapcsolatos fő aggályuk, hogy gyakran vezet igazságtalan megállapodáshoz. Mivel úgy gondolják, a mediáció az „Oszd meg és uralkodj!” követésében támogatja az egyébként is erőseket – a kedvezőtlenebb pozícióban lévő felek nem tudnak érdekközösségeket létrehozni, ami háttérbe szorítja a közérdeket. A mediáció hatását tehát éppen ellentétesnek tekintik azzal, amit a *társadalmi igazságosság narratívája* szószólói megfogalmaztak.

Ahogy azt láttuk, a mediációra igen eltérő módon tekintenek a terület elméleti és gyakorlati szakemberei:

7 Lásd Herczog 2007.

- Egyesek kreatív problémamegoldásként mutatják be az eljárást, mely a konfliktus valamennyi érintettje számára kielégítő egyezséghez, illetve megállapodáshoz vezet, valamint az emocionális terheket is enyhíti.
- Mások abban látják a jelentőségét, hogy segít az egyének között koalíciókat kiépíteni, így a kedvezőtlen helyzetben lévők jobb alkupozícióba kerülhetnek.
- Vannak, akik a mediáció folyamatát abban ragadják meg, hogy elérhetővé teszi a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségeket (empowerment), illetve az érintetteket felismerésre juttatja (recognition) a konfliktus számos vonatkozása tekintetében. Ennek következtében lehetőség nyílik a társas interakciók minőségének változására, ami feltételezhetően a társadalmi intézmények változásához is elvezet.
- S nem kevesen gondolják azt, hogy a mediáció növeli az állami kontrollt, illetve nyomásgyakorlással és manipulációval a már eleve hátrányos helyzetűeket még igazságtalanabb pozícióba juttatja.

Az eljárás céljai a narratívák tükrében

A narratívák nemcsak arról tanúskodnak, milyen premissza rejlik a mediáció felfogása mögött, hanem arról is, mit tekintenek az eljárás legfőbb céljának. Az alábbi táblázatban ezt kíséreltem meg összefoglalni.

1. TÁBLÁZAT: A narratívák implikációi				
	Elégedettség narratívája	Társadalmi igazságosság narratívája	Transzformáció narratívája	Elnyomás narratívája
Premissza	A mediáció a konfliktust közös problémaként fogalmazza újra, hogy optimális megoldást találjon rá.	A mediáció közös értékek köré szervezi az egyéneket, hogy koalíciókat hozzon létre.	A mediáció elérhetővé teszi a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségeket, és felismerésekre juttatja a konfliktus érintettjeit.	A mediáció manipulál és burkolt módon nyomást gyakorol a kedvezőtlenebb helyzetben lévőkre: megszilárdítja az erők hatalmát, és növeli a gyengék kiszákmányolását, illetve elnyomását.
Cél	Az egyén elégedettségének maximalizálása; a veszteség és a fájdalom minimalizálása. A szükségletek ki-elégítése.	Szövetségek kiépítése. Érdekközösség létrehozása. Az egyének közötti egyenlőség elősegítése.	Az interakciók minőségének megváltoztatása. A konfliktus átalakítása együttműködéssé.	Az egyenlőtlenségek megszüntetése. Méltánytalanság csökkentése.
Kimenetel	Megállapodás. Nyertes-nyertes pozíció.	Egyezség. Nyertes-nyertes pozíció.	Nincs jelentősége. A cél független a kimeneteltől.	Alku. Kierőszakolt meg egyezés. Nyertes-vesztes. A kisebb hatalommal rendelkező rosszabb helyzetbe kerül(het).

1. TÁBLÁZAT: A narratívák implikációi

	Elégedettség narratívája	Társadalmi igazságosság narratívája	Transzformáció narratívája	Elnyomás narratívája
A változás „terepe”	Az egyének helyzete változik – átmenetileg jobb pozícióba kerülnek.	Az egyének helyzete változik – átmenetileg jobb pozícióba kerülnek.	Az emberek egymással való kapcsolata változhat/változik – ez visszahat rájuk.	---

A négy megközelítés közül csak a transzformatív narratíva által megfogalmazott cél független a konfliktus tényleges kimenetelétől, azaz a konfliktusra adott elsődleges válasznak nem az érdekek egyeztetésén keresztüli konszenzus megteremtését tekinti, hanem a felek interakciójának, a kommunikáció minőségének megváltoztatását. Persze a szükségletek kielégítése, a konszenzuson, illetve megegyezésen alapuló méltányos kimenetel jelentősége sem vitatható, sem egyéni, sem közösségi szempontból, ahogy a konfliktus gazdasági és érzelmi költségeinek minimalizálása sem. Ám ahogy Bush és Folger (2005) rámutat, e célkitűzések mögött az a feltevés húzódik meg, hogy az emberek egymástól függetlenül, elkülönülten létező egyének, akikre lényegében nincs hatással az egymással való kapcsolatuk. Ebből következően a szükségletek kielégítése megvalósítható az interakció minőségének feltétlen megváltoztatása nélkül is. Ezzel szemben a konfliktus átalakításának hangsúlyozása mögött az a felfogás áll, hogy az emberek alapvető természetüknél fogva egyrészt autonóm, másrészt egymással szoros kapcsolatot fenntartó lények, akikre kedvezőtlenül hat, valahányszor negatív interakcióba bonyolódnak egymással, még akkor is, ha közben önálló szükségleteik betöltöttek.

A szerzők a társadalmi hasznosságot illetően is rámutatnak egy minőségi különbségre a transzformatív megközelítés, illetve az elégedettség és a társadalmi igazságosság narratívája között. Egy olyan társadalomban – fogalmazzuk –, melyben konfliktusok előfordulása esetén biztosított az egyéni szükségletek kielégülése, és gátat szabnak a méltánytalanságnak, logikus azt feltételezni, hogy ez a produktivitás, a szabadság, az egyenlőség és a rend növekedéséhez vezet. Mindazonáltal ezek az eredmények valószínűleg tisztavirág-életűek, ha a konfliktussal járó negatív interakciókat figyelmen kívül hagyják – mert a konfliktusok helyébe valószínűleg újabbak lépnek, esetleg súlyosabb formában. Tehát a szükségletek betöltése, a fájdalom és a szenvedés enyhítése, a méltánytalanság és az igazságtalanság csökkentése átmenetileg jobb helyzetbe hozza az embereket, de a megoldott problémák, illetve konfliktusok csakhamar újabbaknak adják át helyüket, s a kivívott igazság hamar érvényét veszíti. Az emberek közötti interakcióban alapvetően semmi nem változott, különösen nem konfliktushelyzetekben.

Amikor azonban a felek segítséget kapnak ahhoz, hogy változtassanak interakciójukon, ez interiorizálódhat, s a következő konfliktushelyzetben jobban tudják majd használni felkészültségeiket (beleértve az empátiát, a másik szempontjainak figyelembevételét stb.), ami egy humánusabb, méltányosabb és sikeresebb szükséglet-kielégítéshez vezet és beépül(het) a viselkedésbe. Ilyen módon a transzformatív megközelítés maga után vonhatja a másik két narratívában megfogalmazott célt is.

Hazai körkép

Érdeemes azt is megvizsgálni, hogy a mediációval kapcsolatos hazai elméleti, illetve gyakorlati megfontolásokban melyik a domináns megközelítésmód. Ehhez a magyar szerzők által jegyzett irodalmat a művek megjelenési sorrendjében tekintetem át. Elemzésemet négy szempont vezette:

- az adott szerző hogyan definiálja az eljárást;
- miben látja a módszer jelentőségét;
- mit tekint eredménynek vagy sikernek;
- utóbbiban milyen szerepet tulajdonít a mediátornak.

Lovas és Herczog (1999) a mediációt egy *speciális kommunikáció*nak tekinti a konfliktusban álló felek között, melyet egy pártatlan, a konfliktuskezelésben jártas harmadik személy, a mediátor irányít, aki „vesztes-mentes megállapodás” létrehozására törekszik, így az eljárás „a konfliktuskezelés legkevésbé fájdalmas formája”. A módszer jelentőségével kapcsolatban rámutatnak a résztvevőkre, illetve az őket körülvevő társadalomra gyakorolt – más intézményes konfliktuskezelő gyakorlatokhoz képest – kedvezőbb és hosszabb távú hatásra. Családi és iskolai konfliktusok esetén a segítő foglalkozásúak számára „rendkívül erőteljesen csökkenti a munka mennyiségét, a felhasznált időt, és jelentősen növeli az eredményességet, hatékonyságot... kiváló közösségépítő és -javító eszköz, amely ráadásul jelentékenyen olcsóbb is, mint a peres eljárás.” Együttműködésre tanítja a konfliktus érintettjeit, s mivel a folyamatban az érintetteknek a megoldásokra kell koncentrálniuk, a múlt sérelmei helyett a jövő lehetőségeire irányítja a figyelmüket. Kiemelik a szemléletváltás⁸, a személyes bevonódás és az elköteleződés jelentőségét a konfliktus megoldásában, valamint azt, hogy a felek egyfajta kompetenciatudatra tesznek szert a mediációban, mert a hivatal, a bíróság vagy valamely külső hatalom helyett ők maguk dönthetnek saját ügyeikben, s döntéseikért felelősséget vállalhatnak. A sikeres mediáció előfeltételének a mediátor felkészültségét, kompetenciáját, kommunikációs készségeit tekintik, eredménynek pedig a „győztes-győztes” kimenetelű megállapodást.

Barcy és Szamos (2002) definíciója lényegében megegyezik az előzővel; az eljárással kapcsolatban hangsúlyozzák a felek önkéntes részvételét és közös beleegyezését. A mediáció főbb elemeiként említik

- a probléma megfogalmazását;
- az álláspontok közelítését;
- az empatikus kommunikációt;
- alternatív megoldások keresését;

⁸ Melyet a konfliktus megértésére tett erőfeszítés eredményezhet, ami új megoldások kidolgozását segítheti, ugyanakkor új alapokra helyezheti a felek kapcsolatát (Lovas és Herczog 2002).

- közös cél kijelölését;
- a beszűkülés, bizalmatlanság, merev attitűdök kialakulásának megakadályozását, illetve ezek feloldását.

A mediációt alkalmasnak vélik multikulturális és egyéb különbségek, valamint érdekellettek kezelésére. Ugyanakkor olyan szemléletváltoztató eszköznek tekintik, mely „a kapcsolatokat, mint értéket, a konfliktust mint a viszony fejlődésének mozgatórugóját, a nézetek, érdekek különbözőségét pozitívumként kezeli.”

Az Eörsi és Ábrahám (2003) által szerkesztett *Pereskedni rossz!* című kötet alcíme a mediációra a „szelíd konfliktuskezelés” hasonlattal hivatkozik. A kötet szerzőinek segítségével – többségük jogász, de van közöttük bíró, közigazdász, szociológus, kommunikációs szakember, pszichológus, pszichiáter, igazságügyi szakorvos – több diszciplínán keresztül tekinthetünk rá a mediáció hazai gyakorlatára, hiszen valamennyien akkreditált mediátorok is. Az eljárás célját illetően – ami „olyan egyezség keresése, mellyel mindkét fél elégedett, és egyik sem érezheti magát vesztesnek” – konszenzus van az eltérő területen dolgozó szerzők között.

Göncz és Wagner (2003) „nyertes-nyertes” kimenetelnek a felek közötti kommunikáció, illetve a kapcsolat minőségének javulását, valamint a konfliktus megoldására vonatkozó döntést követő kölcsönös elégedettséget tekinti.⁹ A mediáció szinonimáit a „demokriatechnikával” gazdagítják. Eredménynek a konszenzusra épülő döntéshozatalt tekintik, melynek célja „olyan megállapodás megfogalmazása, amellyel minden fél elégedett”, s ez a megállapodás mindegyik félnek előnyösebb, mint a bírósági vagy hatósági döntés.

Csécsei (2003) a szerződéses jogvitákban, Erdélyi (2003) a társasági jogvitákban alkalmazott mediáció kapcsán a konfliktusok viszony szintjére irányítja a figyelmet, ami az egymással hosszú távra szerződött ügyfelek között fontos dimenzió. Így a mediáció jelentőségét (a költségkímélés, az időtényező, valamint a kötetlenség mellett) s egyben sikerét a felek közötti kapcsolat helyreállításában látják, ami az üzleti kapcsolatok továbbélésének feltétele.

Kardos és Ábrahám (2003) a mediáció speciális formái, a válási és a kapcsolatügyeleti mediáció vonatkozásában az eljárás korábbiaktól eltérő célját fogalmazza meg. A kapcsolatügyeleti mediáció „nem elégszik meg a megállapodás létrejöttével, ami a többi mediáció végcélja, eredménye, hanem a megállapodásban foglaltak maradéktalan megvalósításában is segít. Az igazi munka tulajdonképpen csak a megállapodás megkötése után kezdődik...” Tekintve, hogy a válási és a kapcsolatügyeleti mediáció is gyermekvédelmi célú szolgáltatás, a mediátor nem lehet neutrális, illetve pártatlan a konfliktusban, hanem „vérbeli gyermekvédelmi szakemberként” a gyerekek jogait segít érvényesíteni.

Az elmúlt évtizedben az orvos-beteg kapcsolat, s ezzel együtt az orvos-beteg konfliktusok jellege is gyökeresen megváltozott. Kereszty (2003) ezen konfliktusok rendezésére legalkalmasabb eszköznek a mediációt tartja, amit a felek közötti megegyezés és megbékélés eszközeként definiál. Jelentőségére a polgári peres eljárással összevetve mutatott rá: utóbbiban ugyanis a beteg csak anyagi kártérítést, illetve az „igazság kimondását” remélheti,

⁹ Ebben a megközelítésben keveredni látszik az elégedettség és a transzformáció narratívája.

de a hosszadalmas eljárás többnyire sem a beteg lelki megnyugvását, sem az intézménnyel való megbékélést nem hozza meg. Mivel a betegnek (például az állapota vagy a lakhelye okán) feltehetőleg lesz még dolga az egészségügyi szolgáltatóval, fontos, hogy a vitás eset megnyugtatóan záruljon, a gyanakvás és a másik negatív megítélése megszűnjön. Az orvos-beteg kapcsolat bizalmi viszonyát hangsúlyozva Kereszty az egészségügyi mediáció céljának a bizalom helyreállítását tekinti, „amikor a felek «békülékeny szándékára alapozottan» – hiszen a közvetítői eljárás igénybevétele erre utal – a mediátor valóban egymás megértését és a jogsérelem legkisebb fájdalommal való orvoslását segíti elő.”¹⁰

A mediáció segítséget jelenthet azoknak is, akik bajt, kárt, fájdalmat okoztak, vagy bűncselekményt követtek el, illetve ezek áldozatává váltak. Az eljárás sajátos és nálunk legfrissebb alkalmazási területe a bűncselekmény elkövetője, valamint az áldozat közötti helyreállító igazságszolgáltatás. A téma hazai szakirodalma igen gazdag. A helyreállító eljárás Bárándy (2008) értelmezése szerint „a büntetőeljárásban ellentétesen polarizált felek (a sértett és az elkövető) önkéntes vállalása alapján a büntetőeljárásból ideiglenesen kiágazó, mediátor által vezetett folyamat, amelynek az eredményét a büntetőhatóság az alapeljárásba visszacsatolva, a bűnösség megállapításánál vagy a büntetés kiszabásánál alapvető szempontként veszi figyelembe.” Az ENSZ Gazdasági és Szociális Tanácsának (GSZT) egy 2002-ben elfogadott dokumentuma szerint a helyreállító igazságszolgáltatás olyan, a bűnözésre kifejlesztett intézményes reakció, amely – amellet, hogy tiszteletben tartja minden érdekelt személy méltóságát és egyenlőségét – a megértésre épít, és a társadalmi harmóniára törekszik (GÖNCZÖL 2007). Alkalmas egyrészt arra, hogy a bűncselekményben érintettek kifejezésre juttassák érzelmeiket, tapasztalataikat, céljaikat, és megfogalmazzák elvárásaikat, valamint arra, hogy sor kerülhessen az áldozat által elszenvedett érzelmi és anyagi sérelmek helyrehozására, és a károsult biztonságérzetének helyreállítására. Így a bűnelkövető közvetlenül szembesülhet cselekedetei következményeivel, mivel alkalmat kap arra, hogy feldolgozza felelősségét. Értelmezhetővé válhat számára a felelősségre vonás, és racionalizálható lesz a büntetés is. Egyúttal az érintett közösség előtt is érthetőbbé válnak a bűncselekmény elkövetésének okai és következményei.

IRODALOM

- ABEL, R. (1982): „The contradictions of informal justice.” In Abel, R. (Ed.). *The politics of informal justice*. New York: Academic Press.
- BÁRÁNDY P. (2008): Közvetítői eljárás büntetőügyekben. In Kondoros F. & Ligeti K. (szerk.). *Az európai büntetőjog kézikönyve* (pp. 681–682). Budapest: Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó.
- BARCY M. & SZAMOS E. (2002): „Mediare necesse est”: A mediáció technikái és társadalmi alkalmazása. Budapest: Animula.
- BURGER, W. (1982): „Isn't there a better way?” *American Bar Assotiation Journal*, 68, 274–277.
- BUSH, R. A. B. & FOLGER, P. J. (1994): *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

¹⁰ Az egészségügyi közvetítés szabályairól önálló törvény rendelkezik; a mediátorokkal szemben sajátos követelmények érvényesülnek, ezeket az Egészségügyi Közvetítői Tanács határozza meg.

- BUSH, R. A. B. & FOLGER, P. J. (2005): *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- CSÉCSEI R. (2003): Szerződéses jogviták és mediáció. In Eörsi M. & Ábrahám Z. (szerk.). *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés* (pp. 67–87). Budapest: Minerva.
- EÖRSI M. (2001): *Jogi Fórum*. <http://www.jogiforum.hu/interju/4>
- EÖRSI M. & ÁBRAHÁM Z. (szerk.). (2003): *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés*. Budapest: Minerva.
- ERDÉLYI K. (2003): Mediációs lehetőségek a társasági jog területén. In Eörsi M. & Ábrahám Z. (szerk.). *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés* (pp. 88–103). Budapest: Minerva.
- FERENCZI A. (2003): A mediáció csökkentheti az erőszakot. *Párkapcsolat – Konfliktuskezelő Magazin*, I–III.
- FERENCZI A. (2010): *A konfliktus, ami összeköt. A mediáció mint a bizalomépítés eszköze*. Doktori disszertáció. Kézirat.
- FINEMAN, M. (1988): "Dominant discourse, professional language and legal chance in child custody decisionmaking." *Harvard Law Review*, 101(4), 727–774.
- FISHER, R., URY, W. & PATTON, B. (1998): *A sikeres tárgyalás alapjai*. Budapest: Bagolyvár.
- GÖNCZ K. & WAGNER K. (2003): Konfliktuskezelés és mediáció. In Eörsi M. & Ábrahám Z. (szerk.). *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés* (pp. 7–48). Budapest: Minerva.
- GÖNCZÖL K. (2007): Helyreállítható igazságszolgáltatás – helyreállítható bizalom. *Élet és Irodalom*, LI(39).
- HABERMAS, J. (1994): *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Atlantisz.
- HERCZOG M. (szerk.). (2003): *Megbékélés és jóvátétel: Kézikönyv a helyreállító igazságszolgáltatásról*. Budapest: Család, Gyermekek, Ifjúság Közhasznú Egyes.
- HERCZOG M. (2007): *Jóvátétel és megbékélés*. Népszabadság. Január 29.
- KARDOS F. & ÁBRAHÁM Z. (2003): Különélő szülő kapcsolattartása gyermekével – mediáció a legkisebbek védelmében. In Eörsi M. & Ábrahám Z. (szerk.). *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés* (pp. 131–149). Budapest: Minerva.
- KERESZTY É. (2003): Közvetítők az egészségügyben: az Egészségügyi Közvetítői Tanács. In Eörsi M. & Ábrahám, Z. (szerk.). *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés* (pp. 150–174). Budapest: Minerva.
- LÉVINAS, E. (1976): Martin Buber és a megismerés elmélete. In Lévinas, E. (1997). *Nyelv és közelség* (pp. 95–112). Pécs: Tanulmány-Jelenkor.
- LOMNICI Z. (2006): Legyen kötelező a mediáció? *Népszabadság*, Június 15.
- LOVAS Zs. & HERCZOG M. (1999): *Mediáció, avagy a fájdalommentes konfliktuskezelés*. Budapest: Múzsák.
- LOVAS Zs. & HERCZOG M. (2002): Családi mediáció. In Herczog M. (szerk.). *Együtt vagy külön* (pp. 141–157). Budapest: KJK-Kerszöv.
- PAPP Zs. (1987): A racionalitástól a kommunikatív racionalitásig. Jürgen Habermas társadalomelméleti szintéziséről. In Csepeli Gy., Papp Zs. & Pokol B. *Modern polgári társadalomelméletek* (pp. 51–152). Budapest: Gondolat.
- STRASSER, F. & RANDOLPH, P. (2005): *Mediáció: A konfliktusmegoldás lélektani aspektusai*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- URY, W. (1993): *Tárgyalás nehéz emberekkel*. Budapest: Bagolyvár.
- WAHRHAFTIG, P. (1982): "An overview of common-oriented citizen dispute resolution programs in the United States". In Abel, R. (Ed.). *The politics of informal justice*. Vol. 1: *The american experience*. New York: Academic Press.
- WEINSTEIN, M. (2001): "Community mediation: providing justice and promoting transformation". *Conflict Resolution Quarterly*, 19(2), 251–259.

Rovács István Vilmos

Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban

A konfliktusok természetéről és megoldásuk társadalmilag legitim és egyben hatékony módszereiről nem sok szó esik Magyarországon. Konfliktusaink pedig vannak. Ezek tekintélyes része nem jut el az érzelmeiktől mentes explicitté válásig, és a vitában álló feleket gyakran jellemzi a sérelmi alapú megközelítés és a problémák mereven egyoldalú interpretációja. A viták belső eskalációja később egyre nehezebbé teszi a békés, esetleg kompromisszumos megoldások megtalálását. A mégis explicitté váló viták is inkább válnak évekig tartó peres eljárások vagy nyílt agresszió tárgyává, mint az emberek közötti együttműködés és megoldáskeresés inspiráló, egyben megnyugvással kecsegtető területévé. Alapvetésünk, hogy a konfliktus rossz dolog, mégsem teszünk túl sokat ellene. Sem a megelőzés, sem a kezelés területén nem vagyunk profik. Nem igényeljük eléggé a konfliktusok eredetének, természetének mélyebb megértését, és arra se tekintünk a tanulni kész ember bölcs távolságtartásával, hogy saját személyes viszonyunk a konfliktusokhoz meghaladta-e a tűrés- vagy lázadás dilemmáját.

A KONFLIKTUS

Huczynski és Buchanan szerint a konfliktus olyan folyamat, amely akkor kezdődik, amikor az egyik fél úgy érzi, hogy egy másik fél negatív hatással van arra, ami az egyik félnek fontos. Willmott (1993) úgy érvel, hogy a konfliktusok jelentős mértéke látens és elfojtott marad, mert egyik fél nem tudja megfelelően kifejezni álláspontját a másik fél számára. A konfliktusmegoldás folyamatai tehát akkor sikeresek leginkább, ha értelmezni tudják mindkét fél lépéseit, és a felek megértik egymás álláspontját. Fox (1966, 1985) a konfliktus ideológiai perspektíváit vizsgálva az alábbiakat írja: „pluralista szempontból a konfliktus egyaránt ésszerű és elkerülhetetlen, így igényli a munkaadótól és a munkavállalói képviselőktől is, hogy dolgozzanak ki egy egyeztetett konfliktuskezelési módszertant és azt következetesen alkalmazzák.” Radikálisnak nevezi azt a nézőpontot, amely a konfliktust nem elkerülhetetlennek, hanem a változás mozgatórugójának, esetenként pedig megkerülhetetlen velejárójának tekinti.

Marx, majd 20. századi szociológusok, mint például Mills, akit a modern konfliktuselmélet alapítójának tekintenek, a konfliktuselmélet segítségével kereste a társadalmi változások magyarázatát. A konfliktus a modern változásmenedzsmentnek is kulcsfogalma. Arra a felismerésre épül, hogy akkor lehet változást elérni, amikor a válság vagy

a feszültség elér egy kritikus szintet. Míg a konfliktusok a változások motorjaivá, a változások maguk is konfliktusforrássá válhatnak. A jövő nemzedékek formálódását, így szocializációját is a változások és konfliktusok egymásra ható dinamikája jellemzi. Egyes kultúrákban ez olyan erős felismerés, ami nem csak a konfliktuskezelést tekinti a pedagógia kihívásnak, de magukat a konfliktusokat is. A konfliktusokkal való tudatos törődés, akár ezek generálása, valamint a kulturálisan megfelelő válaszok megtalálása a pedagógiai folyamat szerves részét képezheti. Számos ország pedagógiai gyakorlata felismerte, hogy a konfliktusok pedagógiai erőforrásnak is tekinthetőek. Eltérő nézőpontok szerint értelmezhetőek, megoldási alternatívákká formálhatóak, és használhatják az érintetté válás motivációs többletét.

Mihez képest alternatív?

A konfliktusok intézményes rendezésének hagyományos módja a felektől független autoritás állásfoglalására épül. Jellemzően ilyen a bírói döntéssel végződő peres eljárás. A perre menő felek az igazuk bizonyítására törekszenek, és az ítélet az alperes vagy a felperes igazát állapítja meg. A vesztes kudarca és a győztesnek járó erkölcsi vagy más típusú elégtétel egy nulla összegű játszma eredménye. Egyes esetekben, így például a kisebb súlyú büntető perekben a mérleg még rosszabb is lehet. Az elkövetőt sújtó büntetés gyakran alig kompenzálja a sértett veszteségét, az elnyúló, a sebeket rendre feltépő, idegörlő eljárás akár el is mélyítheti az elszenvedett traumát. Az elítélt a büntetés-végrehajtás alatt tovább kriminalizálódhat, így a társadalmi összhatás azzal együtt negatív, hogy költséges, hosszadalmas és az elrettentő hatását tekintve is ellentmondásos. Az alternatív vitarendezési technikák nagy csoportja tehát a hagyományos peres eljárásoktól különbözik.

A felek között tárgyalás útján elért, kölcsönös megértésre alapozva született megállapodás és a harmadik fél (ilyen pl. a bíróság) hatósági eljárása által megalkotott kötelező erejű határozat spektrumán belül számos vitarendezési módszer található. Ezek az opciók, lehetőségek egy gazdag menüt biztosító alternatív vitarendezési módszerkínálatot ajánlanak a feleknek azzal a szándékkal, hogy megszüntessék a konfliktus forrását, megakadályozzák az eszkalációját, és megtalálják az utat az eredményes, hatékony diskurzus, együttműködés, megállapodás kialakítása felé.

Az ADR (alternative dispute resolution) „mozgalom” az 1970-es években az Egyesült Államokban azzal a céllal indult, hogy a peres eljárásoknál hatékonyabb vitarendezési alternatívákat ajánljon. Az első elfogadott ADR módszer alapja egy választott bírósági határozat volt, amely elindított több új gyakorlatot és eljárást az igazságügyi rendszer megújítását előrevetítve, beleértve a bíró (vagy választott bíró) döntéséről való vitát is. Az ADR fejlődésével a mediáció széles körben elterjedt, sokak által preferált vitarendezési módszerré vált, mert eljárásainak kisebb a komplexitása és nagyobb rugalmasságot biztosít. Egy „külső” normarendszernek való alávetés helyett a felek által kölcsönösen újraértelmezett konfliktushelyzetben a mindkét fél által elfogadhatónak tekintett megoldás megtalálása a cél.

Egyeztetések, alapelvek és eljárások

Goldberg, Sander és Rogers A vitarendezésről: *Tárgyalás, közvetítés és más folyamatok* (1992)-ben megjelent könyvében a tárgyalást olyan kommunikációként definiálja, amelynek a másik meggyőzése a célja. A tárgyalás egy folyamat, amelyben a vitában résztvevő felek közvetlenül egymással vitatják meg a lehetséges eredményeket. A felek javaslatokat, kéréseket/követeléseket cserélnek, érvelnek, és addig folytatják a kommunikációt, míg megoldást nem találnak, vagy zsákutcába nem jutnak. Egyeztetések során a vita megoldásának négy megközelítésről beszélhetünk. Az alábbiakban ezeket a megoldásokat tekintjük át.

Érdekeken alapuló egyeztetés

Ez a megközelítés eltolja a megbeszélés fókuszát a gyakran merevedett presztízs pozíciókról az érdekek felé. Mivel a pozíciók mögött általában több érdek is áll, egy az érdekeken alapuló megbeszélés új lehetőségeket, kreatív opciókat hozhat felszínre. Mivel a pozíciókat sokszor nem lehet összeegyeztetni, a vitarendezés zsákutcába juthat. Az érdekeken alapuló dialógusnak transzparensnek kell lennie annak érdekében, hogy a felek egyezsége jussanak. Habár az érdekeken alapuló tárgyalások képesek a legjobb eredményre vezetni, előfordulhat, hogy a felek ezt nem látják be, és ezért a tárgyalások „jog-alapú”-vá vagy a „hatalom-alapú”-vá válnak (GOLDBERG 1992).

Jogokon alapuló egyeztetés

Amikor a felek között nem sikerülnek az egyeztetések, a felek megvizsgálhatják, milyen jogokkal rendelkeznek. Fordulhatnak bírósághoz (helyi, nemzeti, nemzetközi), amely egy olyan jogi folyamatot eredményez, amiben jogrendszerrel függően a törvények és a joggyakorlat teremti meg a kereteket. Az igazságszolgáltatás kultúrája (preferált értékek, a közvélemény várakozásaira irányuló percepciók, az alkalmazott beszédmód vagy az átfutási idő) is jelentős szerephez juthat.

Hatalmon alapuló egyeztetés:

A fenyegetés vagy akár erőszak igénybevétele kommunikációs eszközként, a másik fél meggyőzése céljából (pl. Amerika – Kuba rakétaválság).

Versenyző és integratív modellek

A tárgyalásokat az alábbi két változó mentén jellemezhetjük:

- verseny – együttműködés;
- ellentétes érdekek – közös érdek.

Az ilyen dichotóm változók között jelentős mozgástér van arra, hogy a kontextusnak, a vita tárgyának és a vitatkozó felek érdekeinek megfelelő modellek segítségével lehessen választ találni a vitás kérdésekre.

Az érintettek kezdeti szubjektív alapállása meghatározó tényező, és ennek legalább részben történő kölcsönös elfogadása, szerencsés esetben a szubjektivitás csökkentése a viták eredményes rendezésének egyik alapfeltétele. Ha a két fél elméleti, nem realizált igazságát tekintjük kiindulási alapnak, akkor a megegyezés mindkét félnek veszteségnek tűnhet. A perben kedvező ítéletre váró felek mindvégig ezen elméleti igazságuk érvényesítésében reménykednek, és valószínűleg későn ismerik fel, hogy az eljárás maga is tengernyi kompromisszummal, idővel, költséggel jár, mely a „győzelem” késlekedésének vagy elmaradásának kockázatával együtt maga sem jelenthet optimális megoldást. A mérlegre tehát sok olyan dolgot fel kell tenni, ami árnyalja a vélt vagy valós „igazság”, a peres eljárás várható kimenete, a 0-hipotézis (amikor nem teszünk semmit) és a kompromisszumok által elérhető szuboptimális (az adott helyzetben és körülmények között kedvező) megoldás viszonyát. A vitarendezés módjának megválasztásához e négy lehetőség várható költségeit és hozadékát kell megbecsülnünk. Az AVR legtöbbször a saját igazság kizárólagos vagy peres érvényesítésének zárójelbe tételével indul. Az AVR-től minimumként elvárható, hogy rövid idő alatt, kis költséggel, nagy biztonsággal vezet el a 0-hipotézisnél kedvezőbb megállapodáshoz.

A JOGÁSZKÉPZÉS MINT AZ ALTERNATÍV VITARENDEZÉS VALÓDI ELŐRETÖRÉSÉNEK TERÜLETE

Ausztráliára különösen jellemző az AVR mint civilizációs eszköz használata. Mint számos más országban, itt is a jogalkalmazás talált rá elsőként a módszerre, mint az ágazati politika egyik meghatározó elemére. A bíróságok munkájának enyhítése, és a kapcsolódó költségmegtakarítás fontos érv, de ennél is fontosabb, hogy a hagyományos vesztes-győztes megközelítés helyett kompromisszumos megoldás, a legkedvezőbb esetben győztes-győztes helyzet alakulhasson ki. Az ausztrál igazságszolgáltatás hamar rátalált a felsőoktatásra, mint egy olyan területre, amely a jogászok képzésén keresztül előkészítheti a kultúraváltást. Douglas (DOUGLES 2012) PHD-dolgozatában részletesen elemezte a jogászképzésben megvalósuló AVR vonatkozású kísérleteket, és számos nehézséget azonosított. Felfogása szerint a készségfejlesztés a tapasztalati tanulás megerősítését igényli egy olyan képzési területen, ahol csak fokozatosan törhető meg a plenáris előadások és hagyományos szemináriumok dominanciája. Sok vita folyik arról is, hogy a közvetítés valójában milyen típusú kompetenciákat igényel, és azt milyen pedagógiai eszközökkel lehet elérni. A szakértők többsége a kommunikáció és az együttműködés fontosságát hangsúlyozza.

A fejlesztések értékelése azt mutatta, hogy a diákok egy része kifejezetten elégedett, és az elsajátított kompetenciákat tágran hasznosíthatónak ítélték. Ez különösen fontos egy olyan képzési területen, amit a hagyományos, passzív befogadásra építő pedagógiai formák (pl. előadások nagy létszámú évfolyamok számára) dominálnak (DOUGLES 2012).

Néhány évvel korábban Saegusa és Dierkes Japánról készült tanulmányában az AVR jogi képzésben betöltött szerepéről készített pillanatfelvételt. Japánban évszázados múltra tekintett vissza a bíróságon kívüli vitarendezés. 1998-ban például 356 ezer civil békéltetési eljárást folytattak le, mégis, a közvetítés AVR néven való megjelenését nemzetközi minta alapján megvalósuló innovációnak tekintették.

A szerzők kutatásukat egy fontos terület megalapozó vizsgálatának tekintették, azonban már így is több figyelemreméltó következtetésüket érdemes idézni. Amikor a japán kormány kezdeményezte a jogi képzés átalakítását és amerikai típusú másoddiplomás képzést biztosító 68 új jogi iskolát (graduate law school) hozott létre, a legtöbb intézmény szinte azonnal eleget tett a kormány ajánlásának, és az AVR-t a képzési tartalom részévé tette. A szerzők az AVR-re, mint a változás sajátos indikátorára tekintettek. Az önkéntes alkalmazkodás az állam által sokszerűen létrehozott intézményi kínálatban váratlan eredmény volt, és figyelemreméltó a csatlakozók széles köre, valamint az a gyorsaság, ahogyan az AVR beépült a japán jogi iskolák tantervébe (SAEGUSA–DIERKES 2005). A tárgabb következtetések is fontosak. Az állam által kezdeményezett drasztikus kínálatbővítés a versenyképesség javítását jelentő innovációk gyors adaptálásához vezetett. Olyan változásokhoz, amelyek a status quo megőrzésében érdekelt hagyományos felsőoktatási intézményekben csak sokkal lassabban következtek volna be. Míg a változáselmélet a kontrollált és fokozatos (incremental) változtatások nagyobb eredményességét hangsúlyozza, a japán példa alapján úgy tűnik, hogy az intézményi „váltóátállítás” esetenként sikeresebb lehet a rendszerre vitt radikális zavar előidézésével (a nagyszámú új képzőintézmény felborította a jogászképzés piacát).

Saegusa, Dierkes elemzésében (SAEGUSA–DIERKES 2005) az intézmény megbecsültsége kulcsfontosságú változó, egyben megjeleníti a megfeleléssel kapcsolatos szervezeti válaszok variációit is. A kutatás úgy találta, hogy inkább a magasabb státuszú szervezetek vezetnek be új „szolgáltatási” komponenseket. Az intézményeket három kategóriába sorolva azt tapasztalták, hogy a magas presztízsű intézmények mindegyike kínált AVR kurzust, a közepesek 78,6%-a, míg a legkevésbé elismert intézményekben ez az érték 74,4 százalék volt. Az állami és a magánintézmények összehasonlítása alapján a magánintézmények között még az alacsony presztízsűek is nagyobb alkalmazkodást mutattak (81,3%), mint a hasonló státuszú államiak (54,5%).

A kutatás megerősítette, hogy az új japán jogi iskolákban az AVR fogadtatása figyelemre méltón nyer teret. Tekintettel a szűkös anyagi forrásokra, az alacsonyabb státuszú iskoláknak küzdeniük kell a túlélésért. Mégis, az alacsony státuszú iskolák inkább „egyéb tanfolyamok” keretében foglalkoznak az AVR-rel, és egyelőre nem a polgári eljárásjog vagy az igazságszolgáltatási rendszer tantárgyaihoz illeszkedően. Az innováció terjedéséről a szerzők megállapítják, hogy nem a belátásnak, vagy az uralkodó csoportnormákhoz való illeszkedésnek köszönhetőek, hanem a státuszversenynek. A jövő kérdése, hogy a japán jogi képzés tananyagában az AVR mennyire lesz tartós. Míg az AVR jogi tananyagba történő integrálódása együtt járt az AVR modell átfogó terjedésével, addig a kiegészítő AVR tárgyak, melyeket ugyan nyújtanak a jogi iskolák, de nem tekintik a

jogszemlélet fontos alakítójának, könnyen marginalizálódnak. Az AVR kurzusok mélyebb integrálódása a magasabb státuszú japán iskolák tanterveiben utalhat az elkülönülés jövőbeni pályájára.

Összefoglalva, az AVR erősödő jelenléte a japán polgári eljárásokban és a jogászképzésben az AVR integrálódását eredményezheti a tantervek egészét illetően is. Ez a trend attól is függ, hogy az AVR kurzusokhoz nélkülözhetetlen képzett oktatók rendelkezésre állnak-e majd?! A kutatás jelzi azt a magyar felsőoktatás kapcsán kevésbé exponált kérdéskört, hogy a gyakorló szakemberek bevonása az oktatásba mennyiben és milyen formában lehet indokolt. Elvárható-e elméleti szakemberektől, hogy gyakorlatias képzéseket szervezzenek, miközben ilyen típusú személyes tapasztalattal nem rendelkeznek? Az AVR-t oktató egyetemi szakemberek, és a praktizáló külsősök milyen együttműködése vezethet el az e területen fontos kompetenciák sikeres fejlesztéséhez?

Miközben a magyar jogalkalmazás területén imponáló kezdeményezések révén az alternatív vitarendezés elvi lehetősége megteremtődött, a módszerrel szembeni kulturális idegenkedés még mindig gátat jelent. Ezt még azokban az országokban is elismerik, ahol évtizedekben mérhető előnyre tettek szert. Mindez az oktatásra irányítja a figyelmet, hiszen nem csak a közvetítői szolgáltatást kell, hogy képzett szakemberek segítsék, a vitában érintettek „szociokulturális alkalmasságára” is szükség van.

AZ OKTATÁS MEGHÓDÍTÁSA AZ ALTERNATÍV VITARENDEZÉS ÁLTAL

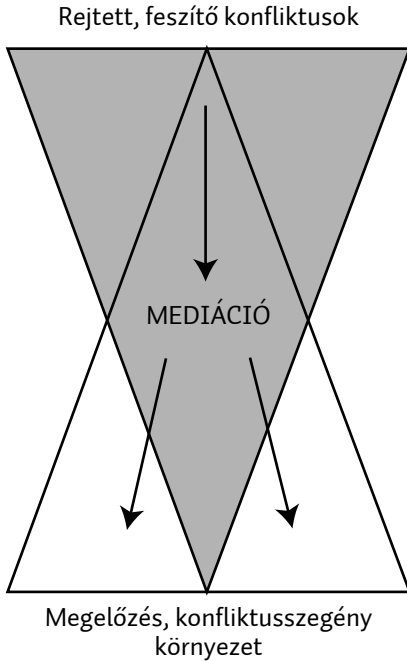
Magyarországon meggyőzni valakit, hogy tűrés, megalkuvás, vagy pereskedés, esetleg erő alkalmazása helyett párbeszédben oldja meg a konfliktusát, nem könnyű feladat. Az alkalmazott konfliktuskezelési módszerek vagy ösztönösek és kiforratlanok, vagy profeszszionálisak ugyan, de csak szigetszerűen kerülnek alkalmazásra. A felek többnyire nem gondolnak a kialakult konfliktusok megítélésük saját szubjektivitásukra és még kevésbé a konfliktusok közös értelmezésének, feloldásának kézenfekvő lehetőségeire. Félő, hogy a konfliktusok teherként való hordozása, vagy növekedése se kapcsol be megfelelő önvédelmi mechanizmusokat.

A hazai kultúrában a külső segítség iránti igény sokak számára a gyengeség, az elvtelenség jele. Gondoljunk gyermekkorban az „árulkodás” differenciálatlan, és szinte kivétel nélkül negatívnak minősített „intézményére”. Gyakran sem a pedagógus, sem a diákközösség nem tesz különbséget a felelősségáthárítás, a társak „bemártása” és a konfliktus rendezéséhez való segítségkérés között. Már koragyermekkorban elvárás, hogy a gyerekek ne zargassák a felnőtteket vitás helyzeteikkel, hanem viseljék el, vagy oldják meg maguk azokat. Mindez legtöbbször az erősebb győzelmét jelenti a gyengébb felett.

A konfliktusok explicitté tétele az egyik feltétele a vitarendezésnek. Alapvetően azok az országok léptek előre a konfliktusrendezésben, ahol már korábban megtörtént a konfliktusok láthatóvá tételének intézményes segítése. Angliában, Egyesült Államokban, Kanadában, Új-Zélandon és egyes ázsiai országokban a panasztétel intézményrendszere jól működik, és

nem kínos, méltatlan vagy értelmetlen a panasztétel. Magyarországon a szülők többsége a gyermeket ért fizikai vagy lelki sérelmek esetében is azt mondja, jobb, ha nem szólunk, a „jó ég tudja”, mi lesz belőle.

Az alábbi ábrán a vitarendezés kultúrájától függő öt fejlettségi szintet különítünk el, melyben Cohen (1995) négy kategóriája (2–4) kiegészítésre került egy ötödikkel (1), amely a konfliktus kezelésének hiányából következik:



Készült Cohen, R. (1995) ábrájának felhasználásával.

- a konfliktusok létrejönnek, de rejtettek maradnak és/vagy agresszív, romboló következményekkel törnek felszínre;
- a konfliktusok azonosítását követően a felek vitás ügyeiben egy autoritással rendelkező személytől vagy intézménytől (felső fórum vagy hatóság) várnak ügydöntő ítéletet;
- a konfliktusok kezelésében döntő szerep jut a közvetítőnek, aki hozzásegíti a vitában álló feleket, hogy egyességre jussanak;
- a konfliktusok az érintettek természetes együttműködésének, párbeszédének keretei között rendeződnek;
- a konfliktusok létrejöttét, felerősödését megelőző mechanizmusok sokasága működik, az intézmény működése gyakorlatilag konfliktusokban szegény.

Ebben a hierarchiában a független közvetítővel megvalósuló mediáció valahol félúton helyezkedik el a konfliktuskezelési módozatok végletei között. A konfliktusok kezelésének fenti variációi azonban nem jelentenek kizárólagos megoldási módokat. Az (5) fejlettségi szint

a megelőzés dominanciája mellett is megengedi, hogy egy-egy ügyben alacsonyabb szintű megoldások is előforduljanak. Ugyanígy feltételezhető, hogy AVR rutinnal nem rendelkező intézményekben is vannak sikeres kivételek.

Az ausztráliai Victoria államban az AVR elterjedését az úgynevezett „Teljes iskola megközelítés”¹ segíti. Ez alatt azt értik, hogy az iskola intézményi szinten elköteleződik a viták békés rendezése, tágabban az esélyteremtés, befogadás és együttműködés mellett. Ehhez a program az alábbi elveket határozta meg:

- az intézményvezetés élen jár a vitarendezés megoldások alkalmazásában;
- a nevelőtestület pozitív, együttműködő szemlélettel dolgozik;
- az osztálytermi munkát a kooperatív megoldások jellemzik;
- a konfliktuskezelési tréning beépül a helyi tantervbe;
- az iskola minden dolgozója kapcsolódó képzésben vesz részt;
- az iskola a környezetével is olyan kapcsolatot épít, ami alkalmassá teszi, hogy hozzájáruljon a konfliktusok megelőzéséhez.

A közvetítéssel történő vitarendezés alapvető lépéseit a program így határozta meg:

1. A vitában álló feleknek kényelmes és nyugodt helyet, valamint elegendő időt kell biztosítani;
2. A résztvevőkkel meg kell beszélni a közvetítési folyamat menetét, szabályait,
3. Mindkét fél lehetőséget kell, hogy kapjon, hogy zavartalanul elmondhassa a saját verzióját;
4. Elkészül a feltárt problémák és aggodalomra okot adó kérdések listája, valamint az egyeztetés menetrendje – ebben a mediátornak már aktív szerep jut;
5. A felek a jövőre összpontosítva mindkét fél számára megfelelő megoldási alternatívákat készítenek elő;
6. Az egységesség megfogalmazása, és megerősítése akár írásban is.

A közvetítő szerep meghatározása nem engedi meg, hogy a közvetítő állást foglaljon az egyik vagy másik fél mellett. Segít viszont a felszínre kerülő kérdések és információk strukturálásában, és nyomon követi a résztvevők érzelmeit. Segít pozitív keretbe helyezni a megfogalmazottakat.

A program következetes volt abban, hogy a mediáció csak akkor indulhatott el, ha a vitában érintett felek elfogadták a közvetítésre vonatkozó elveket és a közvetítő bekapcsolódását. A programban részt vevő iskolák gyűjtötték a tapasztalataikat és ez folyamatos tanulási lehetőséget teremtett számukra és a fejlesztésben részt vevő kör egésze számára. A konfliktusok nem szűkültek diák-diák vitákra, a pedagógusok és a diákok családjai közötti konfliktusok eredményes kezelése egymást erősítő módon növelte a program sikerességét.

1 <http://www.vadr.asn.au/peer.pdf>

EGY AMERIKAI PÉLDA

A kortárs mediáció egy program és egy folyamat is egyben, ahol azonos életkorú gyerekeknek megkönnyítik két ember vagy kis csoportok között a vitarendezést. Ez az eljárás hatékonynak bizonyult az Egyesült Államokban is, megváltoztatva a konfliktusok megértésének és megoldásának gyerekek által ismert módjait. A változás magában foglalta a jobb önbecsülést, mások meghallgatásának és megértésének a képességét, a kritikus gondolkodást és az iskola légkörének javítását éppúgy, mint a fegyelmi büntetések csökkenését és a kevesebb összetűzést. Ezek a képességek az osztálytermen kívül is kitűnően használhatók. Az eljárás önkéntes mindkét fél részére. A kortárs mediátorok nem hoznak döntéseket, win-win megoldásra törekcsenek, és arra, hogy elkerüljék a későbbi konfliktusokat. A kortárs mediációval kezelt problémátípusok között megjelenik a közösségi média szabálytalan használata, a kapcsolati nehézségek, a zaklatás, a hírbehozás, pletykák, a lopás, az etnikai és kulturális konfrontáció, vandalizmus, osztálytermi, vagy iskolán kívüli jogviták.

A tanulók vezetői csapatot alkotnak egy tapasztalt, elismert koordinátor és néhány megfelelő tanár és/vagy szakember segítségével. A csapat feltárja a kortárs mediáció alapjait, az iskolai problémamegoldás és fegyelmezés rendszerét, feltérképezi a vezetés és a kortársak jellemző magatartását, megfogalmazza és közzéteszi a problémamegoldás világos vízióját. Cél az is, hogy az iskola különböző közösségei mediációs oktatásban részesüljenek, illetve a kötelezettségvállalással és a végrehajtással kapcsolatos elvárások és korlátok megfogalmazásával egy átfogóbb, békés tanterv szülessék.

A mediációs csoport biztosítja a vezetés támogatását, beleértve a nagyobb iskolai csoportokkal kötött megállapodásokat is, melyben vállalják, hogy figyelemmel kísérik a gyakorlatot (beleértve a tanárokat és ügyintézőket is), és a csapat vállalja az alkalmazást, ha az hosszabb távot is érint. Előkészítő megbeszéléseket szerveznek, gyakorlati mediációs tréningeket tartanak, nyitottak az erőszakkal kapcsolatos kutatásokra, a mélyebb okokra, a prevencióra.

A hazai tapasztalatok még sporadikusak. Egyéni pedagógusi kezdeményezések és az Oktatási Közvetítő Szolgálat eseti szolgáltatásai biztató kísérletekként értelmezhetőek. A rendszerszintű áttörésnek azonban még a szándéka is távoli.

A nemzetközi példák azért fontosak, hogy olyan nézőpontokat ismerjünk meg, amelyek a hazai gondolkodás számára nem maguktól értetődőek, de leegyszerűsítő vagy ideologikus megoldások helyett új perspektívákat nyitnak.

A konfliktusok vállalása, láthatóvá tétele kulcsfontosságú elem. Ebben az olyan intézmények segíthetnek, mint a panasziroda vagy konfliktuskezelő foglalkozások indítása. Mindez valószínűleg szükséges feltétele a mediáció iránti igény erősödésének.

A konfliktusok többsége rejtett, szubjektív, érdekeket vagy érzelmeket érint, de sért jogokat, jelenthet diszkriminációt, vagy jogelvek részleges vagy teljes figyelmen kívül hagyásából is eredhet. Olyan példák, mint bizonyítási kényszer figyelmen kívül hagyása, vagy hogy kétszer is megbüntethetnek valakit ugyanazért a cselekedetért, azt mutatja, hogy az iskolák számára nem kristályosodott ki, hogy saját működésükre hogyan for-

díthatóak le az alapvető jogelvek. A konfliktusok feltárása nehéz, hiszen eltérő válaszok születnek azt illetően, hogy a pedagógus tekintélye milyen természetű legyen. A konfliktusokkal való partneri szembenézés, vagy a megkérdőjelezhetetlenség ideája legyen-e a vezérlő elv. Ez utóbbi még annak a szerény lépésnek a megtételét is nehezítené, hogy a bíróságokhoz hasonló, átlátható jogelvek fegyelmezett alkalmazása mellett folyjon az intézményi szintű döntőbíráskodás (pl. fegyelmi döntések meghozatalakor). A következő nagy kérdés, hogyha láthatóak a konfliktusok, akkor hogyan lehet ezeket hatékonyan, a kockázatok, a költségek minimalizálásával kezelni, vagy akár építkezni belőlük. Számos technika megtanulható, vagy külső szolgáltatásként igénybe vehető. Meghatározó elem a kísérlet, a tapasztalati alapú tanulás. Az alternatív vitarendezés kultúrájára nyitott országok általában erős reflexivitással állnak az intézményi működés folyamataihoz. Tudják, hogy az átállás időigényes. A pontszerű sikerek tovagyrúzó hatását ösztönözni lehet azzal, ha tudatosan szélesítjük az AVR eszköztárát és a szisztematikus megfigyeléseket követően alakítjuk cselekvéseinket.

EGY SPECIÁLIS PROBLÉMA: A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK ÉS A MEDIÁCIÓ

A hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok védelme a legtöbb országban kiemelt feladat. Nagyon sok a hátrányos helyzetű gyermekek sérelmét eredményező döntés, gyakorlat idéz elő konfliktust a szülők és az oktatási intézmények között. Egy az e területet feltáró kutatást Sheila Riddell (Oktatás-kutatási Központ – CREID, Edinburgh-i Egyetem) és Neville Harris (Manchester-i Egyetem) vezette. A projekt a Gazdasági és Szociális Kutatási Tanács megbízásából 2008 januárja és 2009 szeptembere között valósult meg. A kutatás az Egyesült Királyság és a skót kormány nyomására készült el azzal a céllal, hogy az igazságszolgáltatási reform napirendjének megfelelően előmozdítsák az alternatív vitarendezési módszerek alkalmazását. Mivel feltevésük szerint mind a közvetítők, mind a bíróságok eredményesen alkalmazhatnák az ADR módszertanát a sajátos nevelési igényű (SNI) vagy további támogatási szükségletű (ASN) fiatalok érdekek- és értékkonfliktusai során, a kutatók arra voltak kíváncsiak, mi az oka, hogy még kormánytámogatás ellenére sem vált elterjedté ez a megközelítés (RIDDEL, HARRIS 2009).

Azt firtatták, hogy a helyi hatóságok mennyire próbálják megoldani az SNI vonatkozású jogvitákat, és mennyire hatékonyak az általuk alkalmazott módszerek? A kutatás számos módszertani eszközt alkalmazott. Esettanulmányok, felmérések, interjúk készültek a helyi hatóságokkal, a közvetítőkkal és a szülőkkel. A vizsgálat azt bizonyította, hogy a közvetítést kevésbé használják. Az akadályozó tényezők közül néhány:

- tudatosság hiánya – ez annak ellenére így van, hogy a helyi hatóságok rendszeresen tájékoztatják a szülőket a vitarendezési lehetőségekről;

- ha egy adott kérdés felmerül az iskolai vitákban, nincs olyan követelmény, hogy az iskolák pl. egy szabvány levélben a panaszt bejelentő szülőt tájékoztassák arról, hogy hozzáférhetnek jogi közvetítéshez;
- a szülők egy része kételkedik a közvetítő függetlenségében, míg mások kedvét az veszi el, hogy kompromisszumos megoldás helyett egyértelmű jogorvoslatot szeretnének;
- a negatív tapasztalatok az ügyekkel foglalkozó helyi hatóságok munkájáról bizalmatlanná teszik a szülőket az új szolgáltatások iránt is, jóllehet többen egyértelműen pozitívan ítélik meg a közvetítők szakértelmét;
- az ügyek jelentős része informálisan megoldható, így nem jut el abba a szakaszba, amikor a mediációra feltétlenül szükség lenne (RIDDEL, HARRIS 2009).

Ha az ügy igazán súlyos, és a szülők elszántak, akkor a kutatók úgy találták, hogy az egyezséget ígérő közvetítő az önkormányzat emberének tűnik, és a per útján történő érdekérvényesítés a vágyott engedmények nélküli jogorvoslat ígérését hordozza.

A kutatás az előnyökről és hátrányokról azt állapította meg, hogy leginkább azok értékelik a közvetítés intézményét, akik már részt vettek benne. A bizalmatlanok úgy ítélik, hogy kevésbé független és hiteles, mint a bíróságok, amelyről azt gondolták, hogy tisztességes és szakértő. A kutatás azt is megállapította, hogy bár az érintett gyermekek bevonását a közvetítési folyamat „protokolja” elvben támogatja, ez mégis ritkán történik meg.

IRODALOM

- LIND, Michael (N/A): *International AVR Development Service: Slovenia, AVR Group, Slovenia*.
<http://www.adrgroup.co.uk/shopimages/Slovenia.pdf>
- DR RIDLEY-DUFF, Rory – DR BENNETT, Anthony (2011): *Towards mediation: Developing a Theoretical Framework to Understand Alternative Dispute Resolution*. Sheffield Business School, Sheffield Hallam University, England
<http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/irj/2011/00000042/00000002/art00001>
- JOHNSON, David W. – JOHNSON, Roger T. (N/A): *Restorative Conflict In Schools: Necessary Roles of Cooperative Learning and Constructive Conflict*. University of Minnesota, Minneapolis.
www.nottingham.ac.uk/educationresearchprojects/documents/restorativeapproaches/restorativeconflictinschoolsdjohnson.doc
- TYRRELL, Jerry – FARRELL, Seamus (1995): *Peer Mediation in Primary Schools*. University of Ulster. Coleraine.
<http://cain.ulst.ac.uk/csc/reports/mediate.htm>
- SHAMIR, Yona (N/A): *Alternative Dispute Resolution Approaches and Their Application*. Israel Center for Negotiation and Mediation (ICNM), Israel
http://webworld.unesco.org/water/wwap/pccp/cd/pdf/negotiation_mediation_facilitation_alternative_dispute_resolution_approaches.pdf
- EDUCATIONAL PUBLIC SERVICE (N/A): *Peer Mediation. Study Guides and Strategies*.
<http://www.studygs.net/peermed.htm>
- HARRIS, Alexis R. – WALTON, Marsha D. (2008): *Narrative Skills and the Management of Conflict in Urban Schools*. Springer Science+Business Media, n/a.
<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11256-008-0109-7>
- EUROPEAN FOUNDATION FOR THE IMPROVEMENT OF LIVING AND WORKING CONDITIONS (2004): *Social dialogue and conflict resolution in Poland.n/a, Dublin*.
<http://edz.bib.uni-mannheim.de/www-edz/pdf/ef/o4/efo453en.pdf>
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *Parameters of dispute: towards a typology*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbi_topology.html
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *Disputes invovled students*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbv_students.html
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *The Issues*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbii_costs.html
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *Alternative handling of disputes*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbiii_ombudsman.html
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *The Campus Ombudsman*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbiii_ombudsman.html
- MEDHA, Nishita (N/A): *Alternative Dispute Resolution in India*. NALSAR University of Law.
<http://www.fdrindia.org/publications/AlternativeDisputeResolution.PR.pdf>
- WRIGHT, Robin – JOHN, Lindsay – LIVINGSTONE, Anne-Marie – SHEPHERD, Nicole (2007): *Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risks for Antisocial Behaviour*. Sage Journals.
<http://cjs.sagepub.com/content/22/1/32>
- CAMERON, Lisa – THORSBORNE, Margaret (1999): *Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive?*. Restorative Justice and Civil Society, Canberra.
http://thorsborne.co.uk/conference_papers/RJandSchoolDiscipline.pdf
- RANSON, Stewart (2011): *School Governance and the Mediation of Engagement*. Sage journals.

<http://ema.sagepub.com/content/39/4/398>

DAUNIC, Ann P. – SMITH, Stephen W. – ROBINSON, T. Rowand – MILLER, M. David and LANDRY, Kristine L. (N/A): *School-wide Conflict Resolution and Peer Mediation Programs : Experiences in Three Middle Schools*. Hammill Institute on Disabilities and Sage.
<http://isc.sagepub.com/content/36/2/94>

VARHALMI Zoltán – BARANYAI Zsolt (2010): *Szakmai beszámoló és elemzés a bekeltető testületek 2009. évi tevékenységéről*. MKIK, Budapest.
http://www.kormany.hu/download/4/d9/20000/126_bekelteto-2010-tanulmany-20100405.pdf

FÜRJES Balázs – DR. KRÉMER András – DR. SOMODI Éva (): *A mediáció és a bírósági eljárások kapcsolata Magyarországon, Budapest*
www.birosag.hu/resource.aspx/Resource/tanulmany_mediacios_programrol.pdf

DOUGLAS, Katherine (2012): *The Teaching of Alternative Dispute Resolution in Selected Australian Law Schools: Towards Second Generation Practice and Pedagogy*. RMIT University, Melbourne, Victoria, Australia
<http://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:160218/Douglas.pdf>

SAEGUSA, Mayumi – DIERKES, Julian (2005): *Integrating Alternative Dispute Resolution into Japanese Legal Education*, University of Sydney
http://sydney.edu.au/law/anjel/documents/ZJapanR/ZJapanR20_10_Saegusa_Dierkes.pdf

GOLDBERG, Stephen B. (2007): *Dispute Resolution: Negotiation, Mediation, and Other Processes*. Wolters Kluwer Law & Business, USA

WILLMOTT, H. (1993) STRENGTH IS IGNORANCE; SLAVERY IS FREEDOM; MANAGING CULTURE IN MODERN ORGANIZATIONS, JOURNAL OF MANAGEMENT STUDIES. VOLUME 30, ISSUE NO, 4.

RIDDELL, Sheila – HARRIS, Neville (2009): *Dispute resolution in special educational needs - Research Summary*
http://www.asauk.org.uk/go/SubPage_94.html

COHEN, R. (1995): *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Glenview, Illinois: Goodyear Books

HAFT, William S. – WEISS, Elaine R. (1998): *Peer Mediation in Schools*. *Harvard Law Negotiation Review*, 1998 spring

Kalmár Margit – Nagy Éva

Resztoratív technikák egy iskola életében

Intézményünk 1989 óta működő budapesti szakközépiskola. Az iskola a főváros egyik peremkerületében található, ezért az agglomerációból is sokan jönnek hozzánk. Korábban gimnáziumi képzésünk is volt, de az kifutórendszerben megszűnt. A többi iskolatípusban egyre több fegyelmezési problémánk adódott. Félő volt, hogy a fegyelmi tárgyalások száma eléri a tanévenkénti száz alkalmat is. Ez egyrészt abból adódott, hogy a házirend minden vétségnél halmozta a fegyelmi fokozatokat, másrészt a tanulásához, az iskolapolgárokhoz való viszonya is más lett a tanulóinknak. Ebben a helyzetben a diákok és a pedagógusok sem érezték magukat túl jól. Már nagyon vártunk egy olyan módszert, amely segítene megállítani a mi iskolánkban is rohamosan terjedő erőszakot, csökkentené az agresszióba forduló konfliktusok előfordulását. Nem volt eszközünk arra sem, hogyan szorítsuk vissza az igazolatlan mulasztások nagy számát. A tanárok egy része új utakat kezdett keresni, amelyekkel elérhetnek tanítványaikhoz

BEVEZETŐ

2009 decemberében iskolai konfliktuskezeléssel kapcsolatos továbbképzésen vettünk részt. Ekkor hallgattuk meg Negrea Vidia előadását a résztoratív technikákról, és azonnal úgy éreztük, ez lehet az a módszer, amit régóta kerestünk.

2010 márciusában hárman végeztük el iskolánkból a résztoratív facilitáció tanfolyamot. A tanfolyam során annyira fellelkesültünk, és annyi támogatást kaptunk, hogy azonnal elkezdtük tervezni, miként épülhetne be ez a módszer intézményünk mindennapjaiba.

A következő tanévben belőlünk alakult meg a résztoratív munkacsoport, és a tantestületben lassacskán olyan elkötelezett csapat alakult ki, amellyel megteremtődött a változás lehetősége. Az iskola vezetősége részéről is maximális támogatást kapott a folyamat.

Intézményünkben a tantestület közel harmada vett részt különféle akkreditált továbbképzéseken¹, és szerzett alternatív vitarendezéssel kapcsolatos (mediációs, illetve résztoratív) tanúsítványt.

¹ 2009/2010. tanévben: „Konfliktuskezelési készség szociális kompetencia fejlesztése – szervezeti konfliktusok megelőzésének megoldásának korszerű gyakorlata”
2010/2011. tanévben: „Resztoratív konferenciák facilitálása”
2011/2012. tanévben: „Mediáció”
2012/2013. tanévben: „Resztoratív technikák vitarendező eljárásban”

Resztoratív technikák az iskolában

A résztoratív szemlélet

A résztoratív, más néven helyreállító vagy jóvátételi szemlélet lényege az, hogy a normasértést nem elsősorban szabályszegésként, hanem a résztvevők közötti konfliktusként értelmezi. Célja az, hogy a konfliktus következtében kialakult károkat helyreállítsa úgy, hogy a kárt okozó személy aktívan vállaljon felelősséget a tetteért, és valamilyen jóvátételt ajánljon fel a megsértett személynek és a közösségnek. A konfliktus feloldásának folyamatában tehát a sértett, az elkövető és a közösség szempontjai, szükségletei egyaránt érvényesülnek. Mindez egy jól előkészített megbeszélésen (konferencián) történik, amelyen az áldozatok és az elkövetők támogatóikkal és a közösség képviselőivel együtt, biztonságos körülmények között jelenhetnek meg, és pártatlan facilitátor közreműködésével maguk dönthetnek a jóvátételről. A megbeszélés segít az érintetteknek a többiekkel megosztani az esettel kapcsolatos érzéseiket, megadja az elkövetőnek a tette következményeivel való szembesülés és a megbánás, illetve az áldozatnak a megbocsátás lehetőségét. Mindez pedig ahhoz járul hozzá, hogy helyreálljanak a jó kapcsolatok, és mind az elkövető, mind az áldozat visszaintegrálódhasson az adott közösségbe.

Az iskolai életben azt az újdonságot nyújtja ez a szemlélet, hogy ha normasértés történik, nem a gyerekek feje fölött döntünk a büntetésről, nem felülről próbáljuk rájuk kényszeríteni a szabályok betartását, hanem a diákokat egyenrangú partnerekként bevonva, velük együtt oldjuk meg a problémát. Lényeges, hogy közben az érintettek egyaránt részesülnek magas kontrollban és komoly érzelmi támogatásban.

Mindez azzal jár, hogy a tanári beszédmód, kommunikáció is megváltozik. A büntető szemléletre jellemző kérdések (Ki tette? Mit érdemel? stb.) helyett ilyen kérdések hangzanak el: Mi történt? Kit érintett az eset? Hogyan érintette? Mire lenne szükség, hogy a dolgok rendbe jöjjenek? Ezek a kérdések többek között arra irányítják rá a figyelmet, hogy a tettet ítéljük el, nem azt az embert, aki elkövette, és hogy a helytelen cselekedeteket gyakran jóvá lehet és kell tenni.

A normasértésre, konfliktusra való reagálás mellett a résztoratív szemlélet fontosnak tartja a megelőzést is. Ezért a formális konferenciák mellett olyan informálisabb technikákat (affektív állítások és kérdések, proaktív és reaktív körök) is beépített gyakorlatába, amelyek a közösségekben elősegítik a szociális-érzelmi készségek fejlesztését, a kötődés kialakulását, a kapcsolatépítést, a problémamegoldást. Így egészségesebb közösségek létrehozásával csökkentik a fegyelmi problémákat, az agressziót.

Proaktív körök

A proaktív körök a legfontosabb konfliktuskezelési technika, a közösségépítés fontos eszközei. Lebonyolításuk megszokásosabb módszere, amikor körben ülve, egy nyitott kérdést teszünk fel a résztvevőknek, amelyre sorban válaszolnak. Ajánlatos egy puha tárgyat (lab-

dát, plüssállatot) körbeadni, így biztosítva, hogy egyszerre csak egy ember beszéljen, az, akinél a tárgy van.

A körben ülés a közösséget szimbolizálja, és mindenkinek azonos esélyt ad a megszólalásra. A frontálisan vezetett beszélgetésekhez képest kevesebb szót kapnak a beszédesebb gyerekek, viszont elhangzik a véleményük azoknak is, akiknek máskor szavukat sem halljuk. A módszer segít abban, hogy a gyerekek megtanulják gondolataikat, érzéseiket kulturáltan kifejezni és egymást tisztelettel meghallgatni. Erősíti az egymás iránt érzett bizalmat és az empátiás készséget is.

A proaktív körök szolgálhatnak olyan komoly célokat is, hogy a közösség kidolgozza saját belső szabályait mindenki véleményének a kikérdezésével, vagy, hogy a résztvevők erkölcsi, életvezetési kérdéseket, osztályfőnöki órákon szokásos témákat beszéljenek meg. Komoly hatást érhetünk el a közösségépítésben már akkor is, ha rutinszerűen teszünk föl egy-egy kérdést egy időszak kezdetén vagy lezárásakor (pl. a nap vagy a hét elején, illetve végén, esetleg havonta, valamint iskolai szünetek előtt és után). Ilyen kérdések lehetnek például: Milyen volt a reggeled? Mi volt számodra a legfontosabb a múlt héten? Mi volt a legjobb esemény az őszi szünet alatt? Mire van szükséged ahhoz, hogy a mai napod jól sikerüljön? A kérdéseket néha a tanulók is javasolhatják, és a technikát játékosá is tehetjük azzal, hogy az előre felírt kérdések közül minden alkalommal kihúzzunk egyet.

Iskolánkban elsősorban osztályfőnöki órán szoktunk proaktív köröket tartani, de számos más óra is lehetőséget adhat erre.

Tapasztalataink szerint minden más módszernél alkalmasabb az ilyen körbeszélgetés tanulóink megismerésére. Általában szívesen válaszolnak kérdéseinkre, meghatja őket, hogy tanáruk ennyire kíváncsi arra, mi történt velük, mi foglalkoztatja őket, mi a véleményük. Egymásról is sokkal többet tudnak meg így, több diákunk elmondta, hogy bizonyos osztálytársaival korábban egyáltalán nem váltott szót, csak ott, a körben beszélgetett vele. Egy kilencedikes diákunk megköszönte, hogy segítettünk új osztálytársait hamarabb megismerni, feloldódni.

Amit nem vettünk korábban számításba, az az, hogy nemcsak ők nyílnak meg mindenki előtt, hanem a tanárnak is sokkal többet kell megmutatnia magából, mint korábban. A kör ugyanis úgy kezdődik, hogy a tanár felteszi, majd elsőként meg is válaszolja a kérdést, mivel ő sem maradhat ki a közösségből, és feleletével mintát (is) kell nyújtania a diákoknak, hiszen mindenki az első válaszok tónusát, terjedelmét stb. fogja követni. Tehát a tanár elmondja, mit csinált a hétvégén, melyik filmszínésszel vacsorázna szívesen, vagy melyik ünnepet szereti a legjobban, és miért. Az is hamar kiderül, hogy a tanárnak is van családja, így előfordul, hogy „referenciaanyuka” lesz belőle, akitől megkérdezik, milyen nevelési helyzetben hogyan járt vagy jár el szülőként. Ezáltal összehasonlíthatatlanul személyesebb kapcsolat alakul ki a pedagógus és osztálya között, mint egyébként, és ha ezt helyesen kezeljük, nagy segítséget nyújt a hétköznapi élet kisebb-nagyobb konfliktusainak intézésében.

Előfordul, hogy valaki nem szívesen nyilvánít véleményt egy kérdésben (ilyen esetben passzolhat), vagy nehezen fejezi ki magát. Nekünk azonban inkább a szinte túlságosan is őszinte válaszok okoztak meglepetést. Egy osztályfőnöki körben arra a kérdésre, hogy

mi volt az elmúlt hét legfontosabb történése, ez a (valószínűleg provokatívnak szánt, ám igaznak tűnő) válasz született: „Eldöntöttem, hogy abbahagyom a drogozást.” Ráadásul ez a válasz modellként szolgált egy következő diák számára, aki így felelt: „Rászoktam a cigire.” Gyakran előfordul, hogy a válaszok újabb és újabb gondolatokat ébresztenek, és ha van idő és lehetőség rá (például osztályfőnöki órán), nagyon tartalmas beszélgetéseket indítanak el, ebben az esetben is ez történt.

A körök sokszor nagyon vidámak. Megkérdezhetjük, hogy kinek melyik a kedvenc állata, mi volt a legviccesebb a napjában, vagy ha választhatna, milyen bútordarab lenne. Ugyanakkor a legegyszerűbb, legártatlanabb kérdésre is születnek súlyos, elgondolkodtató válaszok. A tanév eleji ismerkedés egyik kérdése arra irányult, mit tudnak a nevükről a diákok, honnan ered, mi a jelentése, miért éppen azt kapták. A sok hangulatos családi történet mellett elhangzottak ilyen válaszok is: „Az apámról kaptam a keresztnévemet, de gyűlölöm, mert kétéves korom óta nem törődik velem, azóta nem is láttam.” „Nem szeretem a nevemet, mert cigányos hangzása van, és anyukám megmondta, az ő munkahelyén az ilyen nevűeket nem veszik föl, kidobják a pályázatukat.” Ezek a mondatok nemcsak a pedagógust érintik meg, hanem a körben ülő osztálytársakat is. Ebben az esetben lehetőséget kaptak a diákok, hogy kifejezzék együttérzésüket, megosszák saját hasonló történetüket, így a szomorú mondatok paradox módon a közösségépítés eszközeivé váltak.

Reaktív körök

A reaktív körök olyan strukturált beszélgetések, amelyeket a problémák megjelenésekor és a közösséget ért traumák után alkalmazunk. Nemcsak arra használjuk őket, hogy a tanárok és a diákok kifejezzék, megbeszéljék az esettel kapcsolatos érzelmeiket, gondolataikat és szükségleteiket, hanem arra is, hogy a résztvevők megegyezésre jussanak a probléma megoldását és a jövőbeli tennivalókat illetően.

A reaktív kör-megbeszélést célszerű egy könnyedebb, de a témára hangoló kérdéssel kezdeni. A bevezető kör után következik a probléma rövid ismertetése, majd kérdések segítségével történő megbeszélése. Ez történhet sorban, mindenki véleményét meghallgatva, de ha túl sokan vannak az érintettek, lehet random módon haladni, ami azt jelenti, hogy nincs meghatározott megszólalási rend, és nem kötelező mindenkinek véleményt nyilvánítania. Nagy létszám és a rendelkezésre álló idő rövidege esetén lehet az úgynevezett akváriumtechnikát alkalmazni, amelyben két körben ülnek a résztvevők. A belső kör halad a kérdésekkel, a külső kör pedig csendben figyel, jegyzetel és visszajelez. Az utóbbiak számára meghagyunk egy üres széket a belső körben, hogy ők is elmondhassák véleményüket, ha szükségesnek érzik. A reaktív körök tipikus kérdései: Milyen sérelem történt? Mi volt benne a te részed? Miként hat rád, a többi gyerekre, felnőttekre? Mire van szükség, mit kell tennünk, hogy a dolgokat rendbe hozzuk? Te mit vállalsz ebből?

A beszélgetés végére, ha sikerrel jártunk, körvonalazódik egy olyan megállapodás a tennivalókkal kapcsolatban, amelyet mindenki elfogad, és amelyből mindenki kiveszi a részét. Ezt célszerű írásban rögzíteni és aláírásokkal hitelesíteni, majd egy előre megbeszél

időpontban visszatérni arra, hogyan sikerült teljesíteni. Nagyon motiváló, ha a kör végén pozitív megerősítést nyújtunk a résztvevőknek, és megköszönjük, hogy aktívan működtek közre a probléma megoldásában.

Előfordulhat azonban, hogy nem születik megállapodás. Iskolánkban egy olyan alkalommal történt így, amikor valakinek ellopták a telefonját, és a sajátos körülmények miatt biztos volt, hogy egy osztálytárs tette, de nem tudtuk, hogy ki. A tolvaj kiléte a reaktív körben sem derült ki, de az áldozat és az osztály tagjai legalább kifejezheték felháborodásukat és szégyenérzésüket. Megrendítő volt, ahogy az osztályfőnök könnybe lábadt szemmel elmondta, milyen büszke volt eddig rájuk, és milyen csalódást élt meg. A reaktív kör ilyen esetekben, traumák után a megnyugvást és a kapcsolatok megerősítését szolgálja.

Példa (1.)

Az egyik első reaktív foglalkozásunk egy érettségiző osztályban történt körülbelül két hónappal az írásbeli vizsga előtt. Diákjaink szakközépiskolások voltak, akiknek a közismereti tárgyakból teendő érettségi vizsgájuk mellett meg kellett birkózniuk a szakmai tantárgyak tömkelegével is, és úgy tűnt, sokan vesztesre állnak ebben a küzdelemben. Ezzel akartunk a körben foglalkozni, már csak azért is, mert néhány tanuló jelezte, hogy szeretne erről beszélni osztálytársaival.

Egy osztályfőnöki órát szántunk erre. Körbe tettük a székeket, egy plüssmacit adtunk kézről kézre, és csak az beszélhetett, akinél a mackó volt.

A következő bevezető kérdést tettük fel: Mire volna szükségetek, hogy a mai napotok jól sikerüljön? A tanári modellválasz lényege az volt, hogy ez a foglalkozás jól sikerüljön.

Már a bevezetés alkalmával sokat tudtunk meg arról, mi foglalkoztatta az osztályt akkoriban, és egy meghatóan önzetlen válasz is akadt. („Azt szeretném, hogy akik összevesztek, béküljenek ki.” Egy osztálybeli szerelmespárnak szólt a felhívás.)

Ezek után vetettük föl a fő problémát: az osztályban tanító pedagógusokat aggasztja, hogy érettségi előtt néhány héttel sokan még több tantárgyból bukásra állnak, majdnem mindenkinek sok az elégtelenje, nem látjuk az érettségire való komoly készülés jeleit. Fő kérdésünk arra irányult, mire van szükség, mit kell tenni, hogy sikeresen fejezzék be középiskolai tanulmányaikat.

A megbeszélést a diákok nagyon komolyan vették. Összehasonlíthatatlanul fegyelmezettebbek és higgadtabbak voltak, mint a megelőző hetek hagyományos osztályfőnöki óráin, amikor, ha a téma szóba került, azonnal a szakmai tanárok szigorúságára, a szerintük túl magas követelményszintre kezdtek panaszkodni. Tartottunk attól, hogy kéri majd, a szakmai tanárok enyhítsenek a követelményeken, hogy a közismereti érettségi tárgyakra koncentrálhassanak (szakmai tárgyakból ugyanis csak néhány diák érettségizett, de ők a fakultációs órákon külön felkészítésben is részesültek). Erre azonban nem került sor. Ehelyett azt tapasztaltuk, hogy felismerték, érettségire készítő tanáraik milyen rendkívüli munkát végeztek az ő érdekükben. Sorban kifejezték hálájukat a pedagógusoknak, és sokan hangot adtak annak a véleményüknek, hogy ezek után mindenkinek magának kell

kézbe vennie a sorsát, most már maguk felelősek az érettségijükért. A szakmai tárgyakkal kapcsolatban is azt szögezték le, ha ebbe az iskolába jelentkeztek, és négy évig kitartottak, akkor most is helyt kell állniuk. Ugyanakkor néhányan a segítségüket is följánlották osztálytársaiknak, és volt, aki az ajánlatot rögtön el is fogadta. Születtek tehát egyéni és közösségi vállalások, amelyeket a diákok betartottak, noha ebben az esetben még nem rögzítettük őket írásban.

Számunkra fontos volt, hogy ezen a megbeszélésen az osztályfőnöki órák történetében először kivétel nélkül mindenki, a legcsendesebb diák is elmondta véleményét. Nagyon tanulmányosnak találtuk, milyen felelősségteljesen nyilatkoztak sokszor gyerekesnek gondolt tanítványaink.

Egyébként – talán e körnek köszönhetően is – sokkal kevesebb bukás történt, mint vártuk, és az érettség is szépen teljesített az osztály.

Példa (2.)

A legnehezebb reaktív körmegbeszélésünk iskolánk egy 10. osztályában történt. Az osztályfőnök jelezte, hogy sorozatos rongálások történtek az osztályteremben (eltört az ablakkeret, a párkány, betört az ajtó stb.), és senki sem vállalta a felelősséget. Csalódott és kétségbeesett volt, mert úgy érezte, a szava, a kérése nem ér semmit, és az osztályközösség is szétesőben van (annál is inkább, mert szinte az összes tantárgyat két csoportra bontva tanulták).

A megbeszélést – a nehéz esetre való tekintettel – három facilitátor vezette. A bevezető körben azt kérdeztük meg a diákoktól: Melyek az arra a tanévre kitűzött céljaik? Ezután került sor a problémagazda, az osztályfőnök megszólalására, amelyben elmondta, mennyire bántják a történetek. A rongálások mellett azt is megemlítette, hogy a tanárok nagyon elégedetlenek az osztály órai viselkedésével és szorgalmával, rengeteg a hiányzás is. Megkérdeztük az osztály tagjait, mi a véleményük az elhangzottakkal kapcsolatban.

Ezek után furcsa kettősség alakult ki: a rongálást néhány tanuló beismerte, a diákok többsége a magatartással és a tanulmányi előmenetellel kapcsolatban egyetértett az osztályfőnökkel, de a felelősséget valóban szinte mindenki másra, osztálytársaira és a tanárookra hárította. Fölkerült ugyan a táblára néhány megoldási javaslat, mégis az a vélemény kezdett kialakulni, hogy itt már igazából semmit sem lehet tenni. A facilitátoroknak többször meg kellett állítaniuk a beszélgetést, mert a diákok egy része nem is akarta meghallgatni a többieket, unalmasnak tartotta az egészet, és haza szeretett volna menni. Nagyon aggódtunk, mert úgy éreztük, zsákutcába jutottunk, legfeljebb látszatmegoldások születnek majd.

Egyszer csak az osztályfőnök felállt, és végtelen elkeseredettségét néhány szóban kifejezve, minden szabályt és előzetes megbeszélést felrúgva, váratlanul távozott a teremből.

Ebben az esetben voltaképpen fel kellett volna függeszteni a beszélgetést, hiszen immár nem volt kivel megállapodásra jutniuk a diákoknak. De a meglepődés, a megdöbbenés, az az érzelmi hatás, amely a dolgokat képes az ellenkező irányba fordítani. Az egyik facilitátor ezt kihasználva feltette a kérdést: Mit kezdünk ezzel a helyzettel?

Ebben a reaktív körben itt következett be az áttörés. A diákok végre megértették, hogy (egyébként nagyon szeretett) osztályfőnöküknek mindez valóban fontos, és az ő kedvéért mégiscsak komolyan nekiláttak a megállapodás előkészítésének. Csakhamar megbeszélték, hogy megmutatják neki, képesek az együttműködésre, tehát közösen rendbe hozzák és kifestik az osztálytermet, az órai magatartás és figyelem javulását pedig úgy segítik, hogy bevetik a közismert csöndjelet, valamint előre ülnek a tanteremben. Kedves részlete volt a megbeszélésnek, amikor arról volt szó, hogyan kérjenek bocsánatot az osztályfőnöktől. Vissza próbálják-e hívni a terembe azonnal, vagy inkább később, amikor már csak a jó ötleteiket, vállalásaikat mondják el neki? Esetleg küldötteket indítsanak hozzá? Ha igen, tanárt vagy diákat? Empatikusan megvitatták, vajon szeretné-e az osztályfőnök, hogy ilyen állapotban lássák őt a tanítványai. Végül arra jutottak, hogy előbb összeszedik, amit vállalnak, és egy négyfős (gondosan válogatott) diákküldöttség ment a kör után az osztályfőnökhöz azzal a felvetéssel, hogy a terveket vele együtt szeretnék a következő osztályfőnöki órán pontosítani.

Eközben az osztályfőnök a szomszéd szobában drukkolt, hogy félig valódi indulatból, félig pedagógiai improvizációból történt lépése meghozza-e az eredményt. Az utókövető kör szerint (ami egy hónappal később történt) igen.

A resztoratív konferencia

A resztoratív konferencia a legformálisabb eljárása ennek a módszernek. Egy eset megbeszélésére törekszik, az összes érintett részvételével. A konferenciát a facilitátor gondosan előkészíti, összeállítja a résztvevők listáját, és mindenkivel külön megbeszéli, hogyan zajlik a konferencia, és felteszi neki azokat a kérdéseket, amelyek majd ott is elhangzanak.

Magának a konferenciának az első része nagyon kötött forgatókönyvet követ (*lásd a mellékletben*). Először az elkövető, majd az áldozat és támogatóik, aztán a közösség képviselői kapnak szót, sorban válaszolva a resztoratív kérdésekre. A konferenciának ebben a szakaszában tisztázódik, kit hogyan érintett az eset. A továbbiakban kevésbé kötött megbeszélés zajlik arról, mi legyen a jóvátétel. Ez olyan írásos megállapodással zárul, amelyet minden résztvevő elfogad és aláír. A konferencia teljesen kötetlen beszélgetéssel zárul, amely nagyban hozzásegíti az érintetteket a kapcsolatok helyreállításához.

A jóvátételi megállapodást tapasztalataink szerint az elkövetők igen nagy többsége, 95 százaléka betartja.

Példa

Az alábbiakban iskolánk első resztoratív konferenciáját mutatjuk be.

■ A konfliktus

Az iskola nyelvi előkészítő tizedik osztályában a tanév végéhez közeledve angolórán a dolgozat feladatainak megbeszélése folyt. Lassan véget ért az óra, már csak néhány perc volt hátra, amikor az egyik fiú telefonja megszólalt. A tanár úr felszólította a tanulót, hogy

kapcsolja ki a mobiltelefonját, hiszen zavarja vele az órát, arról nem is beszélve, hogy éppen azt a feladatot beszélük meg, amelyet a dolgozatban elrontott. A diák nem teljesítette a tanár kérését, ingerülten visszaszólt, majd felvette a telefonját. A tanár kikelt magából ekkora érdektelenség és tiszteletlenség láttán, és mivel kicsengettek, azonnal vitte a diákok az igazgatóhelyetteshez.

■ A konfliktus következménye

Az igazgatóhelyettesi szobában a megbeszélés során kiderül, hogy a házirend szerint a mobiltelefon órai használata fegyelmi fokozatokat ír elő. A fiúnak verekedés miatt már volt igazgatói intézje, a következő lépés ezért a fegyelmi tárgyalás lett. A szülők éltek a törvény adta jogukkal, és egyeztető eljárást kértek, amelyet az iskola résztoratív konferenciaként szervezett meg. Ehhez szükséges volt a tanár beleegyezése, aki örömmel vállalta, mert szeretne volna megérteni, hogy miért viselkedett vele szemben ennyire normaszegően a tanítványa, miközben kölcsönösen úgy érezték, jó a kapcsolatuk. A tanár úr motivációi között az is szerepelt, hogy nem gondolta, hogy ilyen, viszonylag kisebb súlyú ügy miatt fegyelmi tárgyalást kellene tartani, és nem utolsósorban kíváncsi volt erre az új konfliktusmegoldási módra.

A tanuló számára az jelentette a legnagyobb gondot, hogy miért ezért a tetteért kap ekkora büntetést, amikor előzőleg a verekedése miatt a fegyelmi tárgyalás lehetősége fel sem merült. Bevallása szerint csak azért vette fel a telefonját, mert a nagypapája hívta, aki csak ritkán telefonál, ezért azt gondolta, hogy nagyon fontos dolgot akar neki mondani. (Utóbb az is kiderült, hogy tévedésből hívta a nagypapája). Természetesen, amikor megértette, hogy mi vár rá, szeretne volna ő is elkerülni a fegyelmi tárgyalást.

■ A résztoratív konferencia előkészítése

A felek beleegyezése révén fegyelmi tárgyalás helyett résztoratív (jóvátételi) konferencia megtartására nyílt lehetőség. Mivel több tanárnak volt facilitátori végzettsége, az igazgatónak nem kellett külső segítséget kérnie. A konferencia előkészítése, lebonyolítása és utókövetése ránk hárult.

„A kapcsolatfelvétel telefonon, vagy személyesen történik, és az eljárás menetének elmagyarázására és a részvételi szándék kiderítésére koncentrálnak. A résztvevőket arra biztatják, hogy magatartásukért nyíltan, egyértelműen vállalják a felelősséget. Az áldozatok ahhoz kapnak ösztönzést, hogy gondolják végig, mit is szeretnének mondani az elkövetőnek, és mit várnak a konferenciától. Mindkét féltől megkövetelik, hogy nevezzen meg személyes támogatókat a konferencián való megjelenésre, akikkel a facilitátor szintén felveszi a kapcsolatot.”²

Mindez a gyakorlatban rengeteg fejtörést okozott, az idő szűkössége, a módszer újszerűsége, a tapasztalatok hiánya miatt. A tanár, a diák és a szülők nagyon készségesek voltak, de az időpont egyeztetése sem egyszerű, hiszen tíz emberről volt szó.

2 Resztoratív gyakorlatok. Kézikönyv. Összeállította: Negrea Vidia. <http://www.conversio.org.hu/> Letöltve: 2011. május 25.

Az előzetes megbeszélések során nagyon nehéz volt megértetni a résztvevőkkel, hogy semmilyen következménye nincs annak, hogy mit mondanak, nyíltan beszélhetnek érzéseikről a konfliktussal kapcsolatban, sőt csak így érhető el a kívánt eredmény. Döbbenetes élmény volt számunkra, hogy amikor az édesapával az előzetes megbeszélést tartottuk, felugrott a székről örömeiben, amikor rájött, hogy most nem magyarázkodnia kell, hanem a valós érzéseit oszthatja meg velünk, elmondhatja, nem erre nevelte a gyermekét. Az édesanya részéről a szégyen sírásban fejeződött ki ebben az elfogadó légkörben. A diák számára a nehézséget az okozta, hogy sokkal „nagyobb balhékat” már megúszott, miért nem tudja ezt is eltussolni. A tanár úr számára az volt a legnagyobb újdonság, hogy nyíltan elmondhatta csalódottságát, keserűségét a diák viselkedésével kapcsolatban, hiszen úgy érezte, maximális odaadással magyarázott az órán, tanítványát pedig ez egyáltalán nem érdekelte. A konferencia többi résztvevője (támogató tanár, barát, diák-önkormányzati vezető) is készségesen válaszolt a standard kérdésekre. Mindenkin látszott, hogy a kérdések egészen más szemszögből közelítik meg a konfliktust, mint ahogyan azt eddig megszokták (nem kellett ítélniük, hanem az érzéseikről, a probléma megoldásának lehetőségeiről kellett nyilatkozniuk).

- A jóvátételi konferencia a gondos előkészítésnek köszönhetően az elvárásoknak megfelelően alakult. (1) Mindenki tudta, hogy mely kérdésekre kell válaszolnia, hogy önként vállalta a részvételt, hogy őrajta is múlik a konferencia sikeressége. Újdonság volt a számunkra, hogy most egymásnak kellett elmondaniuk a kérdésekre adott válaszaikat (körben ültek, hogy mindenkit lássanak), így érzelmeik ismét őszintén megmutatkozhattak. Az a néhány kérdés, amit fel kell tenni az érintetteknek, nemcsak arra jó, hogy mély érzelmeket váltson ki, hanem szinte mindenkivel kimondatja az együttélés alapvető normáit is.

- *A megállapodás*

Ebben a légkörben a diák bocsánatkérése is nagyon őszintén hangzott el. A jóvátételi felajánlása is kapcsolódott a károkozáshoz, hiszen a tanár úr munkáját vette semmibe, így most azt szerette volna segíteni: minden angolóra előkészítésében segített a tanév végéig, valamint minden óra végén bemutatta a füzetét.

A jóvátételt az érintettek közösen fogalmazták meg, így azért mindenki felelősséget vállalt.

- *A kötetlen beszélgetés, a konferencia lezárása*

A megállapodást követően a facilitátor feladata, hogy írásba foglalja a megállapodást, ezért a konferencia résztvevői nélküle folytatják a kötetlen beszélgetést. Ennek során igazi közösségi hangulat alakult ki, kívülről úgy látszott, mint egy kellemes társasági összejövetel, nyoma sem maradt a feszültségeknek.

- *Utókövetés*

A konferencia hozadéka az lett, hogy a résztvevők ezután bensőségebb, odafigyelőbb magatartást tanúsítottak egymás iránt. A tanár úr kifejezte abbéli aggodalmát, hogy vajon képes-e a diák a konferencia után is megfelelni a normáknak. Az utókövetés során kiderült, hogy igen, képes rá a tanuló, a tanév hátralévő részében lelkiismeretesen, nagy lelkesedéssel teljesítette a vállalásait.

- **Az eset értékelése**

Amennyiben a konferencia minden lépése az előre megadott forgatókönyv szerint zajlik, nem lehet kétség afelől, hogy a konfliktuskezelés eredményesen zárul. Ebben az esetben is egy hatalmas érzelmi ívet leíró konferencia zajlott, amit a felek közös megállapodásukkal zártak. Mindenki, aki a konferencián részt vett, a közösséghez tartozás élményének olyan szintjére jutott, amelyből szemmel láthatóan alig tudtak kilépni (az iskola esti zárása miatt lett vége a kötetlen beszélgetésnek). A megállapodás betartására a későbbiekben a tanár is és a diák is nagyon odafigyelt, többé nem alakult ki köztük olyan konfliktus, amelyet ne tudtak volna egymás között megoldani.

- **Az eredményből levonható tanulságok, következtetések, a megelőzés lehetőségei**

A résztoratív vitarendezés a magyar társadalom, így az iskolakultúra számára is ismeretlen módszer a konfliktusok megoldására. Olyan mélyen gyökereznek bennünk az alá- és fölérendeltség, a büntetésmegtorlás eszméi, hogy számunkra szinte csodaként hatott, hogy mindezek ellenére is működik. A megbeszélések alatt olyan dolgok tisztázódnak, amelyek különben teljesen elsikkadnak. Az emberség, az egymáshoz tartozás közösségi élménye akkora pozitív energiákat szabadít fel, amelyekre eddig nem láttunk példát.

A facilitátor által befektetett energia és idő többszörösen térül meg, mert az áldozat és az elkövető kapcsolatának a helyreállítása hozzájárul a közösség megerősödéséhez is. Az pedig, hogy a jóvátételben aktívan, konstruktívan vesznek részt, azt eredményezi, hogy a normát nem a külső kontroll miatt, hanem belső indíttatásból fogják követni.

Amennyiben a résztoratív szemlélet az iskolaközösségekben belső igénnyé tud válni, úgy a konfliktusok már nem elmélyítik az emberek közötti sérelmeket, hanem a közösségi élet hajtómotorjává válhatnak.

A résztoratív konferencia mint iskolai egyeztető eljárás

Jogszabályi előzmények

Magyarországon a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 2008. december 9-i módosítása (32.§) normasértés esetén lehetővé teszi, hogy a fegyelmi eljárás megindításakor a vétkes fél a fegyelmi tárgyalás lefolytatását megelőzően egyeztető eljárást kezdeményezzen. A rendelet nyitott, megengedi, hogy az iskola házirendje szabályozza az eljárás menetét. Egyéb jogszabályok azonban azt sugalmazzák, hogy az egyeztető eljárás lefolytatására két alternatív konfliktuskezelő módszer kínálkozhat: a mediáció és a résztoratív facilitáció. 2009 novembere óta, a fővárosi fenntartású középiskolákban fenntartói ajánlás, hogy egyeztető eljárást tartsanak. Az egyeztető eljárás menetét iskolai szinten kellett szabályozni, a házirendben.

A 20/2012. (VII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 53-54.§-a szabályozza a fegyelmi tárgyalást megelőző egyeztető eljárást:

„21. A fegyelmi és kártérítési felelősség

53. § (1) A nevelési-oktatási intézményben folytatott tanulói fegyelmi eljárás és a fegyelmi tárgyalás pedagógiai célokat szolgál.

(2) A fegyelmi eljárást egyeztető eljárás (a továbbiakban: egyeztető eljárás) előzheti meg, amelynek célja a kötelességzegéshez elvezető események feldolgozása, értékelése, ennek alapján a kötelességzegéssel gyanúsított és a sérelmet elszenvedő közötti megállapodás létrehozása a sérelem orvoslása érdekében. Az egyeztető eljárás részletes szabályait az SZMSZ-ben kell meghatározni.”

A lényegi változás az, hogy az iskola SZMSZ-e tartalmazza a részletes lebonyolítást.

A mi iskolánkban a resztoratív munkacsoport feladata volt, hogy kidolgozza az egyeztető eljárás intézményi szabályait. Ezeket a házirend 1. melléklete tartalmazta (I. melléklet), amelyet természetesen az új jogszabályok értelmében módosítani kellett.

Az egyeztető eljárást iskolánkban a jóvátételi konferencia keretei között szerveztük meg. Ennek lebonyolítása a következőképpen történhet:

1. A fegyelmi vétségről a szülőt értesítő levélben tájékoztatja az osztályfőnök, amelyben az egyeztető eljárás kérvényezésének lehetőségére is felhívja a figyelmet.
2. „A tanuló, kiskorú tanuló esetén a szülő az értesítés kézhezvételétől számított öt tanítási napon belül írásban jelentheti be, ha kéri az egyeztető eljárás lefolytatását.”³ Az igazgató határozatban értesíti a kötelességzegéssel gyanúsított tanulót az egyeztető eljárás lefolytathatásáról, ha a sérelmet elszenvedő fél beleegyezett ebbe.
3. Az igazgatóhelyettes felkéri a resztoratív facilitátort, hogy a jóvátételi konferenciát bonyolítsa le (az ügyet innentől a facilitátor tartja a kezében).
4. A facilitátor felveszi a kapcsolatot az érintettekkel, személyesen vagy telefonon:
 - sérelmet elszenvedő fél (tanuló, tanár stb.), az általa megnevezett támogatók (tanuló, tanár stb.),
 - a kötelességzegő tanuló, az általa megnevezett támogatók (szülő, tanuló, tanár stb.),
 - az ügy többi érintettje (osztályfőnök, az osztály diák bizottságának tagja, igazgató stb.).

Az idő rövidege miatt (tizenöt nap áll rendelkezésre az egyeztető eljárás lebonyolítására, azaz a megállapodásra, különben a fegyelmi eljárás folytatódik) az előzetes megbeszélések időpontjának az egyeztetése nagyon fontos. A tanulók, mivel iskolába járnak, kevésbé lassítják a folyamatot, de a szülőkkel nehezebb időpontot egyeztetni. Egy-egy előzetes megbeszélésre érdemes fél órát szánni, természetesen van, amikor ennél több vagy kevesebb idő kell. Amikor tehát a konferencián tízen vesznek részt, az előzetes megbeszélések több órát is igénybe vesznek. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy ezek a megbeszélések azok, amelyek a jó konferencia zálogai. A bizalom kiépítése, a kérdésekre adott válaszok végiggondolása mind-mind ennek a folyamatnak a része, nem szabad sajnálni rá az időt.

Ettől a ponttól kezdve, a facilitátor a facilitátori előkészületi lista alapján haladhat (III. melléklet).

³ 20/2012. (VII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 53-54.§

5. A konferencia lebonyolításának két fontos kérdése: mikor, és hol legyen. A szoros határidő miatt általában az első lehetséges időpontban, amikor a sérelmet elszenvető félnek jó, érdekes megtartani abban az esetben, ha a kötelességszegő tanuló és támogatói meg tudják oldani. A helyszínnel kapcsolatban is körültekintően kell eljárni, mivel a konferencia résztvevői egy körben ülnek. A székeket tehát egy akkora helyiségben kell elhelyezni, ahol nem torlaszolja el az ajtót, van hely az asztalnak, amin a kötelességszegő tanuló, illetve szülei a konferencia lezárásához az ételt, italt el tudják helyezni. A helyiség közelében olyan terem is kell, ha ott nincs, ahol a megállapodás szövegét le lehet gépelni és sokszorosítani.
6. A megállapodás betartását az utókövetéssel nyomon követhetjük. Ha a kötelességszegéssel gyanúsított tanuló és a sérelmet elszenvető fél az egyeztető eljárásban *írásban megállapodott* a sérelem orvoslásáról, bármelyik fél kezdeményezésére az írásbeli megállapodás mellékelésével a fegyelmi eljárást a sérelem orvoslásához szükséges időre, de legfeljebb *három hónapra fel kell függeszteni*. Ha a felfüggesztés ideje alatt a sérelmet elszenvető fél, kiskorú sérelmet elszenvető fél esetén a szülő, nem kérte a fegyelmi eljárás folytatását, a fegyelmi eljárást meg kell szüntetni.

ZÁRSZÓ

Az iskolai dokumentumokban a jóvátételi konferencia menetének beillesztése sem volt egyszerű, megszervezését elkezdni talán még annál is bonyolultabb. A módszert egy olyan már meglévő, működő rendszerbe kellett beleilleszteni, amely nehezen viselte a résztoratív szemléletet. Az önkéntesség, mások bevonása, külső, pártatlan facilitátor megjelenése nagyon eltér az iskolában szokásos eljárásoktól.

Ez a tanév már a negyedik, amelyben alkalmazzuk a fegyelmi tárgyalást megelőző egyeztető eljárást, mint jóvátételi konferenciát. Ez idő alatt tizenkilenc konferenciát tartottunk, ezek közül csak egy volt olyan, amely után nem teljesült a jóvátétel. A fegyelmi tárgyalások számának látványos csökkenése is megtörtént: a kiindulási közel százhoz képest nagyjából az ötödére csökkent ez idő alatt a fegyelmi tárgyalások száma.

A jóvátételi konferenciák lebonyolítása mellett a résztoratív munkacsoport összeállította az iskolai agresszió megelőzésére szolgáló intézményi intézkedési tervet, továbbképzéseket, programokat stb. szervezett. Az évek során a lehető legtöbb szinten igyekeztünk az iskola életébe a résztoratív szemléletet becsempészni: agresszió- és konfliktuskezelés, fegyelmi eljárások; képzések, módszerek; iskolai közösség; külső és belső kapcsolatok terén.

IRODALOM

- DR. ÁRVAI Éva Anna – KÁNYA Kinga – KERTÉSZ Tibor – WAGNER János (2010): *Alternatív konfliktuskezelés az ifjúsági munkában*. A mediáció és a helyreállító szemlélet. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat, Budapest.
- BROKÉS-HADHÁZI Lívía – FÖLDES Petra (2006): *A Szentől szembe konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban*. Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek. RAABE Kiadó.
- CSEH-SZOMBATHY László (1985): *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- FELLEGI Borbála: A resztoratív (kárhelyreállító) szemlélet alkalmazása a középiskolai oktatásban. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2002/1.
- FELLEGI Borbála (2008): *Büntetés és/vagy helyreállítás? A resztoratív igazságszolgáltatás intézményesítése Magyarországon*. Doktori disszertáció, ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest.
- FÓTINÉ NÉMETH Margit (felelős szerk.)(2010): *Kölcsönhatások. Az iskolai agresszió megelőzésének és kezelésének többszempontú megközelítése*, Budapest.
- FÖLDES Petra – HADHÁZI Lívía (2006): *Egy konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*. RAABE Kiadó.
- HERCZOG Mária (szerk.)(2003): *Megbékélés jóvátétel – Kézikönyv a helyreállító igazságszolgáltatásról*. Budapest, Család, Gyermek, Ifjúság, ISSN 1216-8416
- KRÉMER András: *Alternatív vitarendezés és resztoratív eljárások az oktatásiügyben*
- NEGREA VIDIA: *Konferencia Kézikönyv* <http://www.conversio.org.hu/> Letöltve: 2011. március 25.
- NEGREA VIDIA: *Resztoratív gyakorlatok. Kézikönyv*. <http://www.conversio.org.hu/> Letöltve: 2011. március 25.
- SZEKSZÁRDI Júlia 2001: A konfliktuskezelés gyakorlata. In: <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2001-05-ta-Szekszardi-Konfliktuskezeles.html>
- WACHTEL, Ted: *Real Justice (hogyan forradalmasíthatjuk normasértéshez való viszonyulásunkat?)*; Pipersville, Piper's, 2007 (magyarul a Közösségi Szolgáltatások Alapítvány Budapest, kiadásában)

MELLÉKLET

I. Facilitátor konferencia

„A konferenciák sajátos vonása, hogy menetük írásban rögzített: a facilitátorok egyszerű, írott forgatókönyvet követnek a folyamat során. A konferencia-megbeszélés a facilitátor által felolvasott bevezetővel kezdődik, amely felállítja a konferencia célját és központi kérdését: hogyan érintette a résztvevőket az adott cselekedet, és hogyan tudnának megegyezni a sérelem orvoslásának legjobb módjában. A facilitátor elmagyarázza a kölcsönös elégedettséget hozó megegyezés elmulasztásának következményeit, és emlékezteti a résztvevőket a részvétel önkéntességére.

Először a résztvevők meghatározott nyitott kérdések sorozatára válaszolnak. Az elkövetőt arra kéri, hogy mondja el, hogyan vált az esemény részesévé, szerinte kit és hogyan érintett a cselekmény. Az áldozatokat arra kéri, fejezzék ki az eseménnyel kapcsolatos reakcióikat, és írják le, hogyan érintette őket. Ezt követően az áldozat, majd az elkövető támogatói beszélnek meg saját reakcióikat, és arról kérdezik őket, melyek a tárgyalásra váró fő témák. Az elkövetőt aztán arról kérdezik, van-e bárkihez valami mondanivalója – biztosítva a lehetőségét, de nem megkövetelve a bocsánatkérést.

A konferencia második szakasza a jóvátételi egyezség megtárgyalását foglalja magába. A facilitátor azt kérdezi az áldozattól: „Mit vár a mai konferencia-megbeszéléstől?” Ez a kérdésfeltevés olyan lehetőségek nyitott figyelembevételét nyújtja, amelyek nem az anyagi kártérítésre korlátozódnak csupán. Mind az áldozatnak, mind az elkövetőnek bele kell egyeznie a tárgyalási szakaszban tett javaslatok mindegyikének elfogadásába.

A harmadik szakasz az egyezség elérésével veszi kezdetét. Ez egy kötetlen társasági rész, amikor is frissítőket szolgálnak fel. Az informális reintegrációs periódus nagyon fontos záró része a konferenciának, és a közösségi konferenciák megkülönböztető, sajátos vonása.”

A konferencia sem mentes tehát az érzelmek megnyilvánulásától, sőt, sajátos érzelmi-indulati ívet kell, hogy leírjon ahhoz, hogy sikeres lehessen.

A facilitátor feladata a konferencia sikeres befejezése után, hogy megbizonyosodjon arról, hogy az „elkövető” teljesítette-e a megállapodásban foglaltakat, mind a módszer szellemének értelmében, mind pedig a törvényi szabályozás előírásai miatt.

II. Házirend

1. számú melléklete

A fegyelmi és kártérítési felelősség eljárási rendje a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet alapján
A fegyelmi eljárást megelőző egyeztető eljárás rendje

Az iskola a szülői szervezet és a diákönkormányzat közös kezdeményezésére biztosítja, hogy a szülői szervezet és a diákönkormányzat közösen működtesse a fegyelmi eljárás lefolytatását megelőző egyeztető eljárást (a továbbiakban: egyeztető eljárás).

Az egyeztető eljárás célja a kötelességszegéshez elvezető események feldolgozása, értékelése, ennek alapján a kötelességszegő és a sértett közötti megállapodás létrehozása a sérelem orvoslása érdekében.

Egyeztető eljárás lefolytatására akkor van lehetőség, ha azzal a sértett (kiskorú sértett esetén a szülő), valamint a kötelességszegő (kiskorú kötelességszegő esetén a szülő) egyetért.

Az egyeztető eljárásról jegyzőkönyv készül, amelyből egy-egy példányt kap az iskola és az eljárásban részt vevők. Az egyeztető eljárás iratait az általános igazgatóhelyettes kezeli és gyűjti.

Az egyeztető eljárás menete

- A fegyelmi eljárás megindítása előtt az iskola írásbeli nyilatkozatot kér a sértettől (kiskorú sértett esetén a szülőtől) arról, hogy hozzájárul-e az egyeztető eljáráshoz. Ha a nyilatkozat támogató, és határidőre (az értesítés kézhezvételétől számított 5 tanítási napon belül) megérkezik, az igazgató felhívja a kötelességszegő tanuló (ha a kötelességszegő kiskorú, a szülő) figyelmét az egyeztető eljárás igénybevételének lehetőségére.
- A kötelességszegő tanuló (kiskorú tanuló esetén a szülő) – az értesítés kézhezvételétől számított 5 tanítási napon belül – írásban bejelentheti, ha kéri az egyeztető eljárás lefolytatását.
- A szülői munkaközösség és a diákönkormányzat megbízza az általános igazgatóhelyettest, hogy biztosítsa az egyeztető eljárást lebonyolító személyeket. Az egyeztető eljárást az érdekeltek részvételével a megadott határidőn (a kötelességszegő tanuló

nyilatkozatának megérkezésétől számított 15 napon) belül lefolytatják, és írásos megállapodást kötnek.

- Ha a kötelességszegő és a sértett az egyeztetési eljárásban megállapodik a sérelem orvoslásáról, közös kezdeményezésükre a fegyelmi eljárást a sérelem orvoslásához szükséges időre, de legfeljebb három hónapra fel kell függeszteni. Ha a felfüggesztés ideje alatt a sértett (kiskorú sértett esetén a szülő) nem kéri a fegyelmi eljárás folytatását, a fegyelmi eljárást meg kell szüntetni.
- A fegyelmi eljárást le kell folytatni a következő esetekben:
 - ha a sértett vagy a kötelességszegő tanuló (illetve szülei) nyilatkozata nem érkezik meg határidőre, vagy elutasító,
 - ha az egyeztető eljárásban nem születik megállapodás határidőre, vagy az egyeztető eljárás nem vezet eredményre,
 - ha a sértett (kiskorú esetén a szülő) a felfüggesztés ideje alatt a fegyelmi eljárás folytatását kéri.

III. Facilitátori előkészületi lista

- Világosan átlátom a történeteket?
- Szükség van konferencia megbeszélésre?
- Az elkövető elismerte felelősségét?
- Minden szükséges résztvevőt meghívtam?
- Minden egyes résztvevővel beszéltem? A megjelenésük biztosított?
- A résztvevők megértették az eljárás lényegét és célját?
- A résztvevők tudják, hol és hogyan érhetnek el?
- Lefoglaltam a megfelelő helyszínt?
- A résztvevők tudják, mi a pontos időpont, hová kell menniük, és hogyan juthatnak el oda?
- El tudnak jutni a résztvevők a konferencia helyszínére?
- Készítettem üléstervet?
- Ismerem a konferencia forgatókönyvét?
- Átgondoltam a konferencia menetét?
- Szükségem van segítőre, társfacilitátorra vagy külső megfigyelőre, hogy visszajelzést kapjak?
- Tudom, mi történhet, ha a konferencián nem születik megállapodás, vagy ha az elkövető nem teljesíti a megállapodást?
- Az alábbi dolgokat előkészítettem?
 - a forgatókönyv másolata;
 - a megállapodás formanyomtatványa és egyéb szükséges nyomtatványok;
 - ültetési rend;
 - a résztvevők névcímkéi;
 - „Ne zavarj!” tábla;
 - papír zsebkendők;
 - frissítők.

Recskeméti Mária – Csomortáni Zoltán – Petróczi Erzsébet
 – Polyák Ferenc – Tóth Gyula Ernő

Resztoratív eljárások az osztályban

Az integrációs pedagógia térhódításával nemcsak az osztályközösségek lettek heterogénebbek, hanem az iskolák szerepköre is jelentősen bővült. A tantárgyi szaktudás mellett tanmenetbe iktatott kulcskompetenciákat, köztük az állampolgári, konfliktuskezelő és kommunikációs képességeket már lehetetlen azokkal a tradicionális kapcsolatvezető módszerekkel tanítani, amelyek kizárólag a tanári tekintély fegyelmező erejének köszönhetően eredményessé váltak. A hatékony tanár repertoárjának ma már az együttműködésen, a kölcsönös tiszteleten és az egyenlőtlen hatalmi viszonyok csökkentésén alapuló kapcsolatvezetési eljárásokat is tartalmaznia kell. A hazai és nemzetközi gyakorlatban egyre népszerűbb résztoratív eljárások ilyen stratégiákat kínálnak, azonban iskolai alkalmazásuk eddig nagyrészt a különböző résztoratív folyamatok fegyelmezési eszközként való használatára korlátozódott. A szerzők, egy Új-Zélandon kifejlesztett program alapján, a résztoratív filozófia egy lehetséges, tanórába beépíthető gyakorlati alkalmazását mutatják be. Olyan kommunikációs elveket és stratégiákat javasolnak, melyek nemcsak sérelmek orvoslására alkalmasak, hanem hatékonyan segíthetik a pedagógusokat az integrációval járó feszültségek kezelésében, a tanulóközösségek építésében és a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésében. Ezen kommunikációs eljárások tanári jólétre gyakorolt pozitív hatása sem elhanyagolható.

ELŐZMÉNYEK

A résztoratív gyakorlat: fegyelmezés vagy a mindennapi kapcsolatvezetés egy lehetséges stratégiája?

A résztoratív (kapcsolathelyreállító) eljárásokról a nemzetközi irodalomban RA, restorative approaches vagy RP, restorative practice címszavak alatt találhatunk bőséges információt (CREMIN 2007; HOPKINS 2004; RESTORATIVE PRACTICES DEVELOPMENT TEAM 2004; THORSBORNE & VINEGRAD 2006). Hopkins (2004) szerint a résztoratív eljárások gyűjtőnév elveket, folyamatokat és készségeket foglal magában. Résztoratívan járunk el, amennyiben másokkal való kapcsolatainkat a kölcsönös tisztelet, a különbségek iránti tolerancia, a döntéshozatalban való egyenlő részvétel, a hatalmi viszonyok csökkentése, a

kollektív felelősség és a sérelmek inkább jóvátétellel, mintsem büntetéssel való orvoslásának elvei szerint szervezzük. Ezen elvek gyakorlati megvalósítását különböző kommunikációs folyamatok segíthetik, mint például a resztoratív „csevegés” vagy egyéni elbeszélgetés, a mediáció, a körökben folytatott közösségi megbeszélések, osztálygyűlések vagy resztoratív konferenciák. Ezen folyamatok sikeres alkalmazásához és facilitálásához speciális kommunikációs készségekre van szükség, olyanokra, melyek inkább a terapeuták mintsem a tanárok repertoárjában találhatóak meg. Az új fogalmak és jártasságok tanítását elősegítő tanári bizonyosság, határozottság és problémamegoldó orientáltság helyett ez a kommunikáció a meghallgatást és a mások nézeteinek megértését hívatott elősegíteni.

A nyilvánvaló paradigmaticus különbségek ellenére számos kutató és tanár összegeztethetőnek tartja a resztoratív elveket és gyakorlatot a jelenleg Magyarországon és az angol nyelvterületeken oktatási prioritásként kezelt integrációs pedagógiával (DREWERY 2010; HOPKINS 2011). Sokan táplálnak reményeket a resztoratív eljárások, ez ideig még kiaknázatlan felhasználása iránt a kulcskompetencia-fejlesztés és az állampolgárrá nevelés terén is. Az elmúlt évtizedben a nemzetközi resztoratív közösség több neves képviselője is szorgalmazta az eljárások szélesebb körű, az iskolai szervezeti struktúrát és kultúrát gyökeresebben megváltoztató alkalmazását (CREMIN, 2010; DREWERY 2007; MCCLUSKEY és mtsai, 2008; MORRISON, BLOOD & THORSBORNE 2005; NEGREA 2006, 2010). Néhány sikeres kezdeményezés ellenére a resztoratív technikák eddigi iskolai felhasználásának története azonban nem mindig közösségépítésről, kommunikációs készségfejlesztésről vagy a különbségek produktív kezeléséről, hanem inkább büntetési és fegyelmezési alternatívákról szól.

Hagyományosan használt resztoratív eljárások és funkcióik

Margaret Thorsborne (2009), a resztoratív mozgalom iskolai bevezetésének ausztrál úttörője, a piramis analógiáját használja a resztoratív eljárások skálájának, felhasználási területeinek, funkcióinak és hierarchiájának szemléltetésére. Ennek a piramisnak egy egyszerűsített változatát közöljük itt.

1. ÁBRA: A resztoratív eljárások funkciói



A piramis alján a résztoratív folyamatok kapcsolat és közösségépítési, illetve készségfejlesztési célra való használata helyezkedik el. Tehát ha egy pedagógus röviden „elcseveg” vagy elbeszélget (restorative chat) egy tanulóval, azt nemcsak fegyelmezési céllal teheti, hanem azért is, mert az osztályban vagy az iskola területén történt, és az osztály munkájára kihatással lévő eseményeket akarja tisztázni, vagy magát a tanulót akarja jobban megismerni. Az osztálygyűlést vagy beszélgető kört pedig a tantárgyával kapcsolatos vagy a közösséget érintő témák (mint pl. a diszkrimináció szemléltetése egy filmben, szemeteelés, csúfolódás, pletykázkodás) általánosságban való megbeszélésére használja. Ezáltal a tanulók lehetőséget kapnak kommunikációs és kapcsolatvezetési készségeik fejlesztésére. A körben lefolytatott közösségi beszélgetés alkalmakat nyújt a hozzászólás, a kollektív döntéshozatal, a különbségek iránti tolerancia gyakorlására és a mások nézeteinek megismerésére. A hangsúly minden esetben a fejlesztésen és a megelőzésen van.

A piramis közepén ugyanezeket a folyamatokat viszont konkrét feszültségek, sűrűlódások és sérelmek kezelésére használhatja a pedagógus. Ezen a szinten már nem a megelőzésen van a hangsúly, hanem a problémákra való gyors reagáláson és az érintettek számára kielégítő megoldáson. A piramis tetején a résztoratív konferencia a leggyakrabban alkalmazott folyamat, melynek segítségével ismételt és súlyos bántalmazások esetén próbálják helyreállítani a sértők és sértettek közötti viszonyt, az érintett közösségek bevonásával. A közösség határoz a sértettnek a sértő által felajánlott jóvátétel módjairól is.

Annak ellenére, hogy a piramis csúcsán alkalmazott konferenciára a tanulók mindössze 1-5 százalékánál van szükség, az oktatási szakemberek szinte minden országban először ezzel a folyamattal próbálkoztak, hol fegyelmezési célzattal, hol pedig a megtorlónak minősített kicsapások és felfüggesztések közösségekbe visszaintegráló alternatívájaként (CAMERON & THORSBORNE 1999). A hosszú távon károsnak ítélt kicsapásoknál és felfüggesztéseknél konstruktívabb stratégiák minisztériumi szorgalmazása az angolszász területeken a kilencvenes évek második felében kezdődött, amikor a büntető szankciók alkalmazása hirtelen megduplázódott (MINISTRY OF EDUCATION 2003). Emellett az integrációs törvényekkel és szabályzatokkal is összeegyeztethetetlen volt az ilyen szankciók kisebbségi tanulókkal szembeni aránytalanul gyakori használata (SKIBA és mtsai 2002).

A résztoratív konferencia kezdeti preferálása azzal is magyarázható, hogy a konferencia folyamatát a fiatalkorúak büntetésvégrehajtásában próbálták ki először olyan, kevésbé súlyos bűncselekményeket elkövető fiatalokon, akiknél a bűnelkövetés kapcsolatba hozható volt a kicsapással (MAXWELL & MORRIS 2006). Új-Zélandon nem pedagógusok, hanem a fiatalkorúakkal foglalkozó bírák szorgalmazták először az iskolai bevezetést, mivel első kézből tapasztalták a bíróságok tehetetlenségét és kudarcát az ilyen fiatalok visszaintegrálása és életpályájának megváltoztatása terén (MCELREA 1996). Az iskolából való kicsapás, illetve kihullás megakadályozása kívánatosabb alternatívának tűnt. Számos tanulmány bizonyítja a résztoratív konferenciák eredményességét és pozitív hatását a problémás viselkedések számának csökkentésében, az iskolai közösségekbe való visszaintegrálásban és a lemorzsolódások megakadályozásában (CAMERON & THORSBORNE 1999; KANE és mtsai

2007, 2008; MCCLUSKEY és mtsai 2008; MIRSKY, 2003; YOUTH JUSTICE BOARD 2005). Az első resztoratív konferenciát egy ausztrál iskolában tartották 1994-ben, melyet hamarosan számos sikeres konferencia követett más angol nyelvterületeken is, mint például Új-Zélandon és Nagy-Britanniában.

Resztoratív eljárások Magyarországon

A resztoratív módszerek elterjedése Magyarországon az 1990-es évek végére tehető, és napjainkban már virágzó iskolákról beszélhetünk, amelyek nemcsak a módszer terjesztésében, hanem a helyi és szakterületi adaptációban, valamint a továbbfejlesztésben is elévülhetetlen érdemeket szereztek. A resztoratív technikák hazai alkalmazásának úttörője Negrea Vídia filozófus, klinikai szakpszichológus, aki jelenleg a Közösségi Szolgáltatások Alapítványa (az International Institute for Restorative Practices társszervezete) vezetőjeként vesz részt a módszerek magyarországi bemutatásában és terjesztésében. Ted és Susan Wachtel 1999-es budapesti tréningjétől indulva nagy utat tett meg a bontakozó szervezet, hiszen manapság már széles körű tevékenységük kiterjed a napközbeni foglalkoztatást és terápiát ellátó intézménytől, a gyermekvédelmi, pártfogói felügyeleti alkalmazásokon és a családi döntéshozó csoportkonferenciákon keresztül a bemutató- és facilitátorfelkészítő képzésekig (NEGREA 2006, 2010).

A resztoratív módszerekkel foglalkozó második magyarországi csoport Fellegi Borbála szociálpolitikus személye körül összpontosult, aki 2008 óta ügyvezetője a Foresee („Communication, Conflict resolution, Community, Cohesion” – Four C, vagy másképpen „Foresee”, azaz előre nézés és előre látás) elnevezésű kutatócsoportnak, ami fiatal kutatók interdiszciplináris munkacsoportja. A Foresee céljával tűzte ki az alternatív vitarendezési, konfliktuskezelési eljárások elméleti és gyakorlati szempontú népszerűsítését, a társadalmi kirekesztettség, előítéletek csökkentését, a hátrányos helyzetűek társadalmi integrációjának elősegítését (FELLEGI 2009). A kutatócsoport jelenleg a MEREPS (Mediation and Restorative Justice in Prison Settings – Mediáció és helyreállító igazságszolgáltatás a büntetés-végrehajtásban) európai projekt konzorciumvezetője, mely kezdeményezés börtönkörnyezetben vizsgálja a mediációs és resztoratív eljárások lehetőségeit a súlyos bűncselekményeket elkövetőket és áldozataikat állítva a beavatkozás középpontjába. A MEREPS a resztoratív igazságszolgáltatás ítélet előtti szerepére koncentrálna mint lehetséges elterelésre, valamint az interszektoriális, interkulturális és interdiszciplináris párbeszéd létrehozására törekszik (BARABÁS, FELLEGI, WINDT 2011).

A magyarországi munkák kapcsán mindenképp meg kell említenünk Herczog Mária nevét, aki gyermekvédelmi, gyermekjóléti és mediációs területeken szerzett több évtizedes tapasztalataival támogatja a resztoratív szemlélet hazai fejlődését. A Szemtől szembe módszer kidolgozásával elősegítette a resztoráció gyermekvédelmi és iskolai elterjedését. Az általa vezetett Család, Gyerek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület és az azonos című folyóirat jelentős támogatást nyújtott, megjelenési lehetőséget teremtett a magyar nyelvű resztoratív szakirodalom számára (HERCZOG 2003).

Új megközelítés: A tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztése az osztályban tanító tanárok kommunikációs repertoárjának bővítésével

E tanulmány egy új-zélandi–magyar együttműködésen alapuló szegedi projekt első bemutatkozásával új színnel szeretné gazdagítani a magyarországi resztoratív eljárások palettáját. A fenti irányzatokban túlsúlyban szerepel a súlyosabb, károkozó helyzetek, konfliktusok hatásainak kezelése, a résztvevők személyének rehabilitációja. Elismerve e kezdeményezések jótékony hatásait, mi a kárhelyreállító szemlélet mellett nagyobb hangsúlyt fektetünk az iskolai közösségi elsődleges prevencióra, a konfliktuskezelés szempontjából kompetens közösségek kialakítására. Kutató- és munkacsoportunk megszervezésénél mi is fontos szempontnak tartottuk az interdiszciplinaritás elvét (szakembereink a pedagógia, gyógypedagógia, pszichológia, igazságügy területéről származnak), azzal a kiegészítéssel, hogy az iskolai adaptáció esetén a pedagógiai, pszichológiai ismeretek túlsúlyát véljük megfelelőnek.

Az iskolai resztoratív lehetőségek körében a súlyosabb vétségek hatásainak kezelése helyett (mely az iskolai gyakorlatban az esetek 5 százalékát teszi ki), hangsúlyosabbnak gondoljuk a szemléletmód hétköznapi bevezetését, a pedagógusok által is jól érthető és alkalmazható módszerek terjesztését, átadását. Szemléletünk szerint a resztoratív fókuszú elsődleges prevencióban, megelőző felkészítésben, a közösség megerősítésében részesülő iskolák egy esetlegesen bekövetkező súlyosabb fegyelemsértés során hatékonyabban, kevesebb sérüléssel tudnak helytállni a helyzet kezelésében, az esetlegesen szükséges külső segítséget is könnyebben befogadják, és így nem csak a kialakuló súlyosabb helyzetek, hanem a hétköznapi együttélés folyamatai is harmonikusabbá válhatnak.

A prevenció fókusz azt is jelenti, hogy mi elsősorban az előzőekben említett piramis legalsó szintjére szeretnénk koncentrálni, és a resztoratív eljárások még kiaknázatlan, kulcskompetenciákat fejlesztő, tanórai felhasználásának lehetőségeire akarunk rávilágítani. A resztoratív elvek és folyamatok egy lehetséges, mindennapi, fejlesztő és megelőző alkalmazását szemléltetjük, és olyan specifikus kommunikációs technikákat mutatunk be, melyek hasznosan egészíthetik ki mind a pedagógusok kapcsolatvezetési repertoárját, mind pedig az előzőekben említett resztoratív eljárások skáláját.¹ Az eddig felsorolt resztoratív folyamatok iskolai és osztályban történő alkalmazását, többek között, két fontos tényező akadályozhatja:

- az eljárások idő- és készségigényessége
- és az iskolák szerepének hagyományos értelmezése.

Az eddigi, angolszász területeken végzett értékelő tanulmányok szerint sok tanár a tanórába beilleszthetetlennek tartja ezeket a folyamatokat (KANE és mtsai 2007, 2008; YOUTH

1 A bemutatott stratégiák az első szerző doktori kutatása kapcsán kerültek kifejlesztésre Új-Zélandon (Kecske-méti, 2011). A szerző a Waikato Egyetem munkacsoportja (Restorative Practices Development Team, 2004) által kidolgozott, az őslakos maorik közösségi gyűléseinek hagyományaiból és a narratív terápiából merítő resztoratív megközelítést fejlesztette tovább, kimondottan osztályban tanító tanárok számára.

JUSTICE BOARD 2005). Ennek egyik oka az, hogy az egyéni elbeszélgetés, a mediáció, a körök, az osztálygyűlések és konferenciák mind többlépcsős, complex folyamatok, melyek olyan kommunikációs készségeket kívánnak meg, amelyek a tanárképzésben ritkán vagy egyáltalán nem szerepelnek. Annak ellenére hogy az osztálygyűlést sokszor érdemes egy tanóra helyett megtartani – különösen akkor, amikor a fegyelmetlenségek miatt úgysem folyik komoly munka, és a magatartási problémák az osztályközösség minden tagját érintik valamilyen módon –, a pedagógusok gyakran veszteségként fogják fel a gyűlésre szánt időt. A tanmenet és a különböző vizsgák szorításában nehezen vagy egyáltalán nem tudják azonosítani azokat a szociális és érzelmi előnyöket, amelyek segíthetnek az osztályt munkára alkalmas és a konfliktusokat pozitívan kezelő közösséggé tenni. A konferenciákkal szemben pedig sokszor még ennél is nagyobb az ellenállás, mivel szervezésük akár tíz óránál többet is igénybe vehet, viszont a konferenciát szükségessé tevő sérelem csak keveseket érint. A befektetett idő a többség érdekeivel szemben igazságtalannak tűnhet.

A tanári kommunikációs kompetenciák hiánya mellett nagyobb probléma lehet annak a szemléletnek a megváltoztatása, amely az iskolák funkcióját a tanulás hagyományos értelmezéséhez kapcsolja. Halász Gábor (2009), szerint a tanulás egyik, tradicionálisan alkalmazott jelentése a tények és eljárások átadását foglalja magába. A tanulásnak ebben az iskolás formájában a tanulók feladatok és utasítások tudatos végrehajtásával módszeresen vésnek emlékezetükbe különböző ismereteket. A tanulás autentikus formája viszont ennél jóval több, és magában foglalja az új összefüggések felfedezését, speciális készségek elsajátítását és a személyiség átalakulását is. Halász szerint az angolszász és észak-európai országok oktatáspolitikái a tanulásnak ezt az utóbbi értelmezését próbálják gyakorlatba ültetni, arra a felismerésre alapozva, hogy az effajta, tágabb értelemben vett tanulás segítheti a gazdasági fejlődést és a piaci versenyképességet is. A kulcskompetenciák tanmenetbe építése, többek között, ezt a célt is hivatott támogatni. A magyar szakoktatásban is vannak már törekvések a specifikus munkavállalási kompetenciák meghatározására (LÁZÁR, 2011). Bár a kulcskompetenciák lebontásukat tekintve országonként különbözhetnek, nagyjából hasonló képességcsoportokat foglalnak magukba a világ földrajzilag távol eső részein is. Mind a magyar, mind pedig az új-zélandi nemzeti alaptantervekben szerepelnek a matematikai, az anyanyelvi, a kommunikációs és az állampolgári illetve kulturális kompetenciák (NEMZETI ALAPTANTERV 2012; MINISTRY OF EDUCATION 2007).

A resztoratív eljárások szélesebb körű, preventív alkalmazása számos lehetőséget kínál a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésére, mindenekelőtt pedig a nyelvi, kapcsolatvezetési és állampolgári kompetenciák szemléltetésére és gyakoroltatására.²

A resztoratív osztálygyűlések, illetve körök erre kínálnak lehetőséget, segítve ezzel a 'társas viszonyokra érzékeny, tudatos, érdeklődő' magatartás elsajátítását. Emellett a szociális és állampolgári kompetenciák gyakorlására is teret biztosítanak, mivel a közösséget érintő problémákat tárgyalják meg és részvételt ajánlanak a döntéshozatalban, megkövetelve „az egyenlőség, a demokrácia, a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartását”.

2 Lásd: NAT 2012, 46. o.

A tanulás ezen komplexebb jelentésének elfogadása és a résztoratív eljárások kompetenciafejlesztő lehetőségeinek felismerése viszont paradigmatiskus váltást igényel, amit az innovációs tanmenetek ellenére sem képes minden tanár végrehajtani még az angolszász országokban sem. Számos pedagógus még mindig ragaszkodik ahhoz, hogy kizárólagosan csak szaktárgyi ismereteket tanítson. Ezért van az, hogy legtöbbször nem osztálytanárok, hanem iskolaterapeuták, szociális munkások vagy a tanulók jólétéért felelős, speciális beosztásban lévő és rugalmasabb órarenddel rendelkező szakcsoport vezetők alkalmazzák a hagyományos résztoratív eljárásokat. Így jönnek aztán létre azok a fonák helyzetek, amikor egy tanár-diák konfliktust nem az érintett tanár, hanem valamelyik felettese vezeti le, ami tovább csökkentheti az osztálytanár tekintélyét. Az általunk bemutatott és eddig Magyarországon és Új-Zélandon több tantestületnek megtanított eljárások pontosan ezt a problémát próbálják kiküszöbölni. Kimondottan az osztályban tanító tanár számára adaptáltuk és tettük a mindennapi gyakorlatba ültethetővé a résztoratív kapcsolatvezetési alapelveket és folyamatokat. A továbbiakban annak a szakképzésnek a tartalmát ismertetjük, melyben sajátélményű gyakorlatok, szerepjáték és reflexiós módszerek segítségével tanítjuk meg tanárkollegáinknak azokat az elméleti fogalmakat és kommunikációs stratégiákat, amelyek segítségével, eddigi tapasztalataink szerint, a konfliktusokat produktívabban és kevesebb érzelmi veszteséggel kezelő osztályközösségek hozhatók létre. A kommunikációs készségeket elsajátító, és azokat rendszeresen használó tanárok pedig a stresszhatások jelentős csökkentéséről számoltak be.

A SZAKKÉPZÉS TARTALMA

Elméleti fogalmak: nyelvhasználat és diszkurzió

Két elméleti feltevés segítheti hatékonyan azt a paradigmatiskus váltást, amelyet a résztoratív elvek osztályban való megvalósítása tesz szükségessé: a nyelv produktív voltának megértése és a diszkurziós gondolkodás. A tantárgyi tartalom tanítása egyfajta bizonyosságot követel meg, és a tanárnak a saját tudásába vetett hitet és meggyőződést kell sugározni, amikor új fogalmakat magyaráz. Ennek hiányában a tanulók valószínűleg nem is figyelnek rá vagy nem vennék komolyan. Ezt a megszokott alapállást nem könnyű felváltani egy óvatosabb, tétovább és a Másik (tanuló, kolléga vagy szülő) nézeteit respektáló, illetve annak artikulálását segítő attitűddel (DREWERY & KECSKEMETI 2010). A nyelvhasználat „ártatlanságának” megkérdőjelezése és a diszkurzió fogalma megkönnyíthetik az ilyen szemléletváltást.

A konstrukcionista és posztmodern elméletek szerint a nyelvnek, illetve a nyelvhasználat módjának teremtő ereje van. Ez azt jelenti, hogy a beszéd nemcsak szavakból tevődik össze, hanem szociális cselekvéssorozatokból is, melyeknek hatásuk van a személyek identitására és a kapcsolataik minőségére (DREWERY 2005). A nyelvhasználat módja tehát nem valamiféle semleges vagy ártatlan cselekedet, hanem következményekkel jár. Más lesz a szituációban érintettek kapcsolatának kimenetele, ha például egy elsőosztályos gyerekcsoport egymás nadrágjának lehozgálásából álló játékát „butaságnak” avagy „szexuális molesztálásnak”

minősítjük. A megnevezés, amivel a felnőttek illetik a gyerekek által ártatlan tréfának és jó szórakozásnak tartott viselkedést, kihatással lesz a gyerekek, az iskola és a szülők kapcsolatára. Nem nehéz belátni, hogy a „szexuális molesztálásnak” minősített viselkedés következményei (esetleges gýmhatósági feljelentés) sokkal súlyosabbak lehetnek a gyermekekre és szüleikre nézve, mint a „butaságé”. A pedagógusokkal azt érzékeltetjük, hogy amilyen módon másokról beszélnek – legyenek azok diákok vagy kollégák – építő, illetve romboló módokon alakíthatja őket és kapcsolatrendszerüket egyaránt, és ennek hatása lehet a további interakciókra is. Nem azt kívánjuk, hogy több időt szánjanak kapcsolataikra, hanem csak azt kérjük, hogy bánjanak óvatosan a megnevezésekkel, és lehetőleg kerüljék a címkézést.

A diszkurzió Michel Foucault (1972, 1980, 1995), francia filozófus által kidolgozott értelmezése szintén hasznos lehet a különbségek elfogadásának segítésében és a problémák személyeskedést és vádaskodást kiküszöbölő kezelésében. A diszkurzió fogalmát olyan szabályok és társadalmi, kulturális normák rendszereként mutatjuk be, amely rendszer egy specifikus világnézetet közvetít és előírja az emberek számára az együttélés lehetséges formáit. A diszkurzió olyan történetként is felfogható, amelyet az emberek egyedi identitásuk megalkotásánál használnak fel. Választott beszédmódunkkal önmagunkat és másokat ilyen, az egy adott társadalomban rendelkezésre álló történetekbe helyezzük, más néven pozicionálunk, avagy identitásokat választunk önmagunk számára és másokat is identitásokkal ruházunk fel.

A tanárok megtanulják felismerni a különböző diszkurziókat, és megvizsgálják azt a módot, ahogy ezek a diszkurziók bizonyos tanári és diák identitásformák sugalmazásával, és meghatározott magatartásformák engedélyezésén vagy tiltásán keresztül formálják az interakcióikat. Az iskolai neveléssel kapcsolatos tanárközpontú nézőpontok más szerepeket, jogokat és kötelességeket írnak elő a tanárok és a diákok számára, mint a diákközpontú nézőpontok. A konfliktusok diszkurziós értelmezése sokszor olyan új perspektívákat nyújthat, melyek kevésbé destruktív válaszokat tesznek lehetővé.

A kapcsolatok és konfliktusok diszkurzív értelmezésében az ismétlődő tantermi feszültségek a diákok vagy tanárok identitását meghatározó diszkurziók következményeiként is szemlélhetők. A napjainkban népszerű „a tanuláshoz szórakoztatónak kell lennie” diszkurzió olyan elvárásokat hoz létre, melyek szerint minden osztálytermi aktivitásnak szükségszerűen a tanulók jókedvét kell szolgálnia. Ha ez nem valósul meg, a tanulók feljogosítva érezhetik magukat arra, hogy elégedetlenségüknek helyet adva ellenálljanak, visszabeszéljenek vagy bekiabáljanak. A diszkurziós helyzetértelmezés abban segíthet, hogy a diákok tanulásfelfogásának megkérdőjelezésével kezeljük ezeket a rendbontásokat. Miután azonosítottuk a viselkedést láthatatlanul formáló nézeteket, kérdéseket tehetünk fel vagy elbeszélgethetünk egy-egy nézet hasznosságáról, előnyeiről és hátrányairól, elkerülve így az esetleges kioktatással és szemrehányásokkal együttjáró negatív kapcsolati következményeket. A szórakoztatás elvárása kapcsán megkérdezhetjük például: „Szerintetek lehetséges munka vagy gyakorlás nélkül elsajátítani egy új készséget?” Az ilyen és hasonló kérdésekkel a tanulókat reflektálásra és beszélgetésre invitálhatjuk olyan helyzetekben, amikor a szemrehányás valószínűleg csak fokozná a feszültséget.

Az elméleti fogalmak gyakorlatformáló előnyei:

- Nagyobb tanári érzékenység a negatív nyelvhasználat esetleges hatásainak kiküszöbölésére;
- A megnevezések óvatosabb megválasztása;
- Több elismerő és visszaigazoló/megerősítő megnyilvánulás és kevesebb elutasítás;
- A szélesebb szociális kontextus (diszkurziók) hatásainak megértése, a tiszteletteljes interakciókat lehetetlenné tevő kapcsolatromboló nézetek megkérdőjelezése.

KOMMUNIKÁCIÓS STRATÉGIÁK: SZÁMÍT, HOGY MIT ÉS HOGYAN MONDUNK

A produktív nyelvhasználat és a diszkurzió fogalmait hasznosító helyzetértelmezéseket jól kiegészíthetik a narratív terápia egyes kommunikációs fordulatai. A White és Epston (1990) által kidolgozott terápiás eljárás sokat merített mind az előzőekben kifejtett nyelvelméletről, mind pedig Foucault munkájából (az eljárás részletesebb leírását lásd KECSKEMÉTI MOLNÁR 2004). White és Epston szerint az embereknek akkor van szükségük terápiára, amikor úgynevezett totalizáló, csak a negatív életeseményeiket számba vevő identitásképet, illetve történetet alkotnak önmagukról, vagy mások látják őket negatívan. A terápia célja ilyenkor azoknak a cselekedeteknek, helyzeteknek, emberi kvalitásoknak az azonosítása, melyek egy elfogadhatóbb, alternatív önszemléletet, illetve történetet támasztanak alá. Ennek a történetnek az azonosításában és artikulálásában segíthet az úgynevezett externalizálás és a „nem-tudom alapállásból” történő kérdésfeltevés. Ezeket a technikákat hamarosan részletesebben is ismertetjük. Meg kell itt jegyeznünk, hogy nem azért javasoljuk ezeknek a technikáknak az osztálybeli alkalmazását, mert úgy gondoljuk, hogy a tanároknak terápiás feladatokat is el kell látniuk. Ezek a kommunikációs fordulatok akkor tehetnek jó szolgálatot az osztályban, amikor a rendbontó viselkedések és konfliktusok folyamatos áradatában már csak negatívan vagyunk képesek szemlélni a másikat vagy a közösséget. Ilyenkor szükséges alternatív történeteket kialakítanunk, amit a megkérdőjelezhetetlenség és az ítélező hozzáállás megnehezíthet.

White (1992) a diszkurzió fogalmát is felhasználta a problémás önszemlélet és a konfliktusokkal teli kapcsolatok értelmezéséhez. Szerinte az embereknek sokszor az okozhat feszültséget, és akkor lehetnek kapcsolati problémáik, amikor a rejtetten ható diszkurziók szándékaikkal vagy értékrendszerükkel ellentétesen formálják kapcsolataikat. White értelmezése szerint a korábbi, „a tanulásnak szórakoztatónak kell lennie” példában nem lehetünk biztosak abban, hogy a tanulóknak az volt a szándéka, hogy a tanárt idegesítsék, illetve, hogy a tanárral való kapcsolatukat aláássák. Ha ez a feltevés irányítja reagálásunkat, még akkor is, ha igaz, a konfliktus csak fokozódni fog, mivel megrójuk vagy leszidjuk a tanulókat. Ha viszont diszkurzívan gondolkodunk, akkor olyan következtetésre is juthatunk, hogy a tanulók, reflektálás és a kapcsolataikra való következmények átgondolása nélkül,

egyszerűen csak egy társadalmilag hozzáférhető és populáris nézet alapján alkották meg identitásukat az adott pillanatban. A pozicionálás és a dekonstruálás technikáival alternatívákat ajánlhatunk fel és gondolkodásra készítjük a tanulókat. El kell döntenünk, hogy e szerint a nézet szerint akarják szervezni a kapcsolataikat vagy sem.

Externalizáció és externalizálás

Az externalizáció szó kívülre helyezést jelent az angol nyelvben. White (1990) ezt a fogalmat a problémák diszkurziós és szociális eredetének szemléltetésére használta. Az externalizálás abban segít, hogy a problémákat ne egy személy tulajdonságaiként, elidegeníthetetlen részeként és kizárólagos felelőségeként határozzuk meg, hanem bonyolult társadalmi és szervezeti rendszerek termékeként. Ez nem azt jelenti, hogy az egyént nem tesszük felelőssé a cselekedeteiért, hanem azt, hogy bizonyos viselkedésformák társadalmi újratermelését, népszerűsítését és támogatását is felismerjük. Például ahelyett, hogy egy tanulót erőszakosnak nevezünk és kizárólag erőszakos cselekedeteiről beszélgetünk el vele, megvizsgálhatjuk az erőszakossághoz mint kapcsolatvezetési elvhez fűződő kapcsolatát is. Ez a finom nyelvi módosítás, amelyben főnevet használunk melléknév helyett a probléma megnevezésekor, segíthet például a médiában, filmekben és sportközvetítésekben pozitívan népszerűsített macho példaképek cselekedeteinek ártértékelésében és megkérdőjelezésében. Ez sokkal célravezetőbb kommunikációt eredményezhet a tanár és a diákjai között, mint az, ha a tanár valakit megfellebbezhetetlenül agresszívnek vagy bántalmazónak minősít. Lehetőség nyílik a társadalmilag rendelkezésre álló szerepmoделlek értékelésére és egy átgondoltabb szerepválasztásra. Az externalizáló beszédmód beleszöhető az osztálytermi megbeszélésekbe is, olyan témák esetén, mint a bántalmazás, erőszak, düh, a tanulással szembeni ellenállás és az iskolai feladatok elhanyagolása.

Az externalizálás pozitív gyakorlati következményei:

- megkönnyíti a fontos kérdésekről való eszmecsere-t;
- a tanulók segítséget kapnak a felmerülő kérdésekhez fűződő morális viszonyuk tisztázásában, valamint a társas kompetenciáik fejlesztésében.

„Kíváncsi” kérdések és a „nem tudom” alapállás

Az őszinte kíváncsiság vagy az Anderson és Goolishian (1992) által „nem tudom alapállásnak” nevezett attitűd azt kívánja meg, hogy feladjuk előfeltevéseinket, előítéleteinket, a problémákra mindenáron megoldást kereső szándékunkat, és javaslat, illetve tanácsosztogató orientáltságunkat. A problémamegoldó és tanácsadó megközelítések a mai társadalmakban annyira megszokottak és elterjedtek, hogy sokszor már azt sem vesszük észre, ha rátukmáljuk nézeteinket a másokra, amikor ő csak meghallgatást szeretne. Tehát ez az alapállás teljesen eltér a tanári munkában megszokott bizonyosságtól. Inkább azon van a hangsúly, hogy a másik személy szándékait és helyzetértelmezését tisztázzuk és mélyebb

vizsgálat alá vegyük, mielőtt bármit javasolnánk a számára. A nem tudom alapállás és a „kíváncsi” kérdések az osztályban akkor lehetnek hasznosak, amikor meg akarunk kérdőjelezni egy kapcsolati szempontból előnytelen, domináns, vagy az uralkodó csoportok által „normálisnak” tartott világnézetet vagy viselkedésmódot. Segíthetnek abban, hogy rámutassunk az osztályon belüli hatalmi viszonyokra, és hallhatóvá tegyük azokat az elhanyagolt, de konstruktív véleményeket és nézeteket, melyeket a nagyobb önbizalommal rendelkező csoportok tagjai hangosságukkal és a társalgási tér teljes elfoglalásával kiszorítanak az osztályban folytatott beszélgetésekből.

A nem tudom alapállás afféle habitus, amit a kompetens tanárok felváltva alkalmaznak az ismeretátadásnál szükséges bizonyossággal (DREWERY & KECSKEMETI 2010). Bár a tanóra közben nem mindig lehetséges „kíváncsi” vagy tisztázó kérdéseket feltenni, számos alkalom kínálkozik arra, hogy a tanulók tananyagról alkotott vagy egyéb nézeteit tisztázzuk, illetve nézőpontjukat megismerjük. Konfliktus után lefolytatott egyéni, vagy osztálybeszélgetések alatt könnyebbé válik a meghallgatás és a különbségek, illetve a sajátunktól eltérő interpretációk felderítése, megértése és elfogadása. Az eltérő vélemények intenzív érzelmek nélküli és feszültségmentes kezelésének képessége a felnőtt kapcsolatokban is hasznos lehet.

Néhány pozitív gyakorlati következmény:

- a tanárok példát mutatnak a különböző nézetek és értékek iránti toleranciából;
- több tanuló járulhat hozzá az osztály munkájához ötleteivel;
- a tanárok az autoriter kapcsolatszervezési paradigmát kollaboratív alapállásra cserélhetik.

(Újra)pozicionálás

Az újrapozicionálás egy olyan készség, melynek segítségével felhasználjuk a diszkurzív tudást egy interakció elemzéséhez. Az a célja, hogy másokat olyan diszkurziókba, történetekbe helyezzünk el, amelyek nem akadályozzák a döntéshozatali képességet, a részvételt és a hozzájárulást. Azt próbáljuk elkerülni, hogy másokat elhallgattassunk, és egyszerű szemlélővé degradáljunk (DREWERY 2005; LAWS & DAVIES 2000). Tehát ahelyett, hogy ilyeneket hangoztatnánk, hogy „Fejezd be!” vagy „Kifelé az osztályból, és azonnal takarodj az igazgatóhoz!”, amikor kezelni szeretnénk egy diákot, aki azért szitkozódik, mert igazságtalannak tartja a tanárát, másképpen is reagálhatunk, például: „Nagyon szép, hogy annyira fontos neked az igazságosság, hogy akár bajba is kerülnél miatta. Azonban legközelebb jó lenne, ha udvariasabb formában fejeznéd ki a véleményedet.” Egy ilyen válasszal a tanulót nem szemtelen vagy rosszkedő diákként pozicionáljuk, hanem olyan személyként, akinek fontos az igazságosság. Ezzel egy elfogadott identitást ajánlunk fel, ahelyett hogy kirekesztenénk a tanulót a közösség által megbecsült avagy „normálisnak” tartott identitáskategóriákból. Az újrapozicionálás fogalma és készsége segítheti a pedagógust abban, hogy beszédmódjával mérsékelje a helyzetből eredő feszültséget. Egyetlen válasz átgondolt megformálásával megváltoztatható a helyzet kimenetele.

Gyakorlati előnyei:

- a tanárok a válaszaikat sokkal gondosabban fogalmazhatják meg egy konfliktusszituációban;
- a párbeszéd nagyobb valószínűséggel maradhat fenn.

Dekonstruálás

A dekonstruálás technikája azokat az ideológiákat és értékrendszereket segít meghallani és azonosítani, amelyek direkt módon nem kerülnek kifejezésre egy interakcióban, de ennek ellenére mégis meghatározóak a helyzet kimenetelére nézve. A diszkurziók ugyanis rejtetten formálják az emberek cselekedeteit, kapcsolatait, és nem azonnal nyilvánvaló, hogy milyen következményeik lehetnek egy interakció lefolyására nézve. A dekonstruálás explicitté teszi azokat az értékeket és világnézeteket, amelyek nélkül az adott kapcsolatvezetési módok és cselekedetek nem jöhethéneek létre, illetve nem lennének fenntarthatók (DAVIES és mtsai 2002). Amikor dekonstruálunk, akkor a szituációban résztvevők által hangoztatott nézetek ellentéteit is azonosítjuk (DAVIES 1998). Erre azért van szükség, mert ezek az ellentétek sokszor a domináns nézetek által elnyomott és elnémított nézeteket és értékeket tartalmaznak. Megnevezésükkel a domináns nézetek kizárólagos hasznossága kérdőjelezhető meg. Ez az eljárás különösen akkor lehet eredményes és változtathatja meg egy kapcsolat kimenetelét, amikor egy, a közösség tagjai által dominánsnak tartott nézet akadályozza az együttműködést.

Térjünk vissza a „tanulásnak szórakoztatónak kell lennie” állításra és egy konkrét példán nézzük meg, hogy is néz ki a dekonstruálás folyamata a gyakorlatban. A fenti állítás már azt a bizonyos rejtett nézetet tartalmazza, amiről az előzőekben már szóltunk. A tanulás mint szórakoztatás diszkurziót viszont időbe telhet azonosítani. Tanárkollegáink először lehet, hogy tehetetlenül fogadják tanítványaik visszabeszélését és utasításmegtagadását. A tanulók olyan érvekkel bújhatnak ki a gyakorlás, vagy az általuk nehéznek tartott feladatok elől, mint „Akkor beszélgetünk, amikor unalmas az óra” vagy „Az elmélet olyan unalmas, viszont a robbantások kémiaórán, azok aztán érdekesek” vagy „A tanár nem teszi érdekessé az órát”. Csak akkor válik megnevezhetővé a ’szórakoztatás’ diszkurzió, amikor ismételten találkozunk ilyen és hasonló állításokkal. A diszkurzió megnevezése viszont lehetővé teszi, hogy a szórakozás ellentétes fogalmairól, a munkáról vagy a gyakorlásról fogalmazzunk meg kérdéseket, mint például „Tudom, hogy kiváló zongorista vagy. A zongoratudásodat szórakozva vagy kemény gyakorlással szerezted?” vagy „Szerintetek egy készséget meg lehet alaposan tanulni munka vagy erőfeszítés nélkül?” Az ilyen és hasonló kérdésekkel a tanulókat reflektálásra invitáljuk és a tanulással kapcsolatos nézetek hasznosságát vizsgáljuk.

Azok a kollegák, akik hisznek abban, hogy minden tanórának szórakoztatónak vagy legalábbis valamilyen szinten érdekesnek kell lennie, azt gondolhatják, hogy az effajta kérdésekkel manipulálni próbáljuk a tanulókat és a tanárral való egyetértésre készítjük őket. Erről szó sincs. A dekonstruálás folyamatát követve jutottunk el ezekhez a kérdésekhez.

Tudjuk, hogy vannak unalmas órák és felkészületlen tanárok. Azonban a szórakoztatás fogalma relatív, és ami az egyik tanulónak érdekes, azt a másik unalmasnak tarthatja. Ezért egy osztályban lehetetlen mindenkinek a kedvében járni. Sokkal célravezetőbb lehet a közösség befolyásos tagjai által abszolút igazságnak tartott nézeteket a mikroszkóp alá helyezni, és ezen nézetek előnyeit, illetve hátrányait a tanulókkal közösen megvitatni. Ahelyett, hogy a tanárok kiselőadást tartanának a diákoknak, hogy meggyőzzék őket arról, mit is kellene, hogy tegyenek, arra kérhetik őket, hogy reflektáljanak a helyzetükre, és fogalmazzák meg az álláspontjukat a választásaikkal kapcsolatban, illetve mérlegeteljük ennek a lehetséges előnyeit és hátrányait. A dekonstruáló kérdések morális pozícióba helyezik a diákokat, melyből tisztázhatják és megindokolhatják a saját álláspontjukat.

A tanulással kapcsolatos nézetekről való állásfoglalás, úgy gondoljuk, a tanárok számára etikai kérdés. Nem mindegy, hogy mely nézetek helyes vagy hibás voltát sugalljuk a tanulónak. A szórakoztatás és más diszkurziók kapcsán fontos, hogy tisztázzuk magunkban a következő kérdésre adandó válaszunkat: Milyen mértékben szolgálom a tanuló érdekeit, és milyen mértékben segítem az iskolához és a tanuláshoz való pozitív viszonyát, ha azt hitetem el velem, hogy ez a nézet hasznos/haszontalan? Dekonstruáló kérdéseket bármikor fel lehet tenni az osztályban, és az ilyen kérdések használható stratégiát kínálnak a diákok kapcsolatépítési kompetenciáinak fejlesztésére, valamint az osztály kultúrájának megváltoztatására.

Gyakorlati előnyök:

- az osztályteremben és a tanáriban zajló megbeszélések etikai dimenzióval gazdagodnak;
- a tanárok és a diákok segítséget kapnak ahhoz, hogy tisztázzák a kapcsolataikat és cselekedeteiket befolyásoló nézetekről szóló álláspontjaikat.

Az itt bemutatott négy kommunikációs stratégia az osztályban való, alkalmankénti „másként szólást” és az autoriter alapállásból való kilépést teszi lehetővé. Az osztálygyűlés bonyolultabb folyamatában is hasznosítjuk mindegyiket, de különösen a dekonstruáló kérdéseket, melyek a pozitív tanulási kultúrát létrehozni kívánó osztálygyűlések fő stratégiái.³

A jövő: kutatás és további fejlesztés

A résztoratív gyakorlat narratív és diszkurziós elméletekkel és eljárásokkal való bővítése egy lehetséges válasz azokra a mindennapi kapcsolatszervezési kihívásokra, melyeket az osztálytanároknak és a diákoknak valamilyen módon meg kell oldaniuk. Eddigi, új-zélandi kutatásaink eredményei arra utalnak, hogy ezek a kommunikációs elvek és technikák csökkentik a tanári munkával járó stresszt, és felkészültebbé, illetve ellenállóbbá teszik a pedagógusokat a különbségek kezelésére és a munkájuk komplexitásának hatékonyabb elviselésére.

3 Az osztálygyűlések dekonstruáló változatát egy következő cikkben mutatjuk be.

sére (KECSKEMETI 2011; KAVENEY & DREWERY 2011). A tanári jólétre gyakorolt pozitív hatás mellett a kommunikációs módszerek osztálygyűlésben való alkalmazása a tanulók nyelvi és kapcsolatvezetési kompetenciáit fejleszti (GRAY & DREWERY 2011). A módszer magyar iskolarendszerbeli hatékonyságát jelenleg vizsgáljuk és az eredményekről hamarosan részletesebben is beszámolunk. A kezdeti visszajelzések rendkívül kedvezőek. Úgy gondoljuk, hogy ezek az elvek és kommunikációs eljárások megérnek néhány további próbálkozást, annál is inkább, mivel a személyes jólétre és kapcsolatokra való pozitív és konstruktív hatásukat eddig többszáz tanár elismerte. Hatásukat és felhasználási lehetőségeiket érdemes kutatni nemcsak oktatási intézményekben, hanem gazdasági szervezetekben és családokban is.

IRODALOM

- ANDERSON, H., & GOOLISHIAN, H. (1992): The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. S. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction* (pp. 25–39). London: Sage.
- BARABÁS, T., FELLEGI, B., & WINDT, S. (szerk.). (2011): *Felelősségvállalás, kapcsolat és helyreállítás: mediáció és resztoratív igazságszolgáltatás a büntetésvégrehajtásban*. Budapest, Hungary: P-T Műhely.
- CAMERON, L., & THORSBORNE, M. (1999): *Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive? A practitioner's view of the impact of Community Conferencing in Queensland schools*. Presented at the Reshaping Australian Institutions Conference "Restorative Justice and Civil Society," Australian National University, Canberra.
- CREMIN, H. (2007): *Peer mediation: Citizenship and social inclusion revisited*. Maidenhead: Open University Press.
- CREMIN, H. (2010): *RJ into Schools: does it go?* Some theoretical and practical considerations. Presented at the ESRC funded seminar series: Restorative Approaches in schools, London.
- DAVIES, B. (1998): Psychology's Subject: A Commentary on the Relativism/Realism Debate. In I. Parker (Ed.), *Social constructionism, discourse, and realism* (pp. 133–146). London: Sage Publications.
- DAVIES, B., FLEMMEN, A. B., GANNON, S., LAWS, C., & WATSON, B. (2002): Working on the Ground: A Collective Biography of Feminine Subjectivities: Mapping the Traces of Power and Knowledge. *Social Semiotics*, 12, 291–313.
- DREWERY, W. (2005): Why We Should Watch What We Say: Position calls, everyday speech, and the production of relational subjectivity. *Theory and Psychology*, 15(3), 305–324.
- DREWERY, W. (2007): Restorative practices in schools: Far-reaching implications. In G. Maxwell & J. H. Liu (Eds.), *Restorative justice and practices in New Zealand: Towards a restorative society* (pp. 199–214). Wellington: Institute of Policy Studies, Victoria University of Wellington.
- DREWERY, W. (2010): *Restorative Practices in New Zealand Schools: A Developmental Approach*. Presented at the ESRC Funded Seminar Series: Restorative Approaches to Conflict in Schools, Cambridge.
- DREWERY, W., & KECSKEMETI, M. (2010): Restorative Practice and Behaviour Management in Schools: Discipline Meets Care. *Waikato Journal of Education*, 15(3), 101–113.
- FELLEGI, B. (2009): *Út a megbékéléshoz: a helyreállító igazságszolgáltatás intézményesülése Magyarországon*. Budapest, Hungary: Napvilág.
- FOUCAULT, M. (1972): *The archeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- FOUCAULT, M. (1980): *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. New York: Pantheon Books.
- FOUCAULT, M. (1995): *Discipline & Punish: The birth of the prison*. New York: Random House.

- GRAY, S., & DREWERY, W. (2011): Restorative practices meet key competencies: Class meetings as pedagogy. *International Journal on School Disaffection*, 8(1), 13–21.
- HALÁSZ, G. (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*, (2-3), 7–36.
- HERCZOG, M. (2003): Szemtől szemben a problémákkal és a lehetséges megoldásokkal. In M. Herczog (Szerk.), *Megbékélés és jóvátétel. Kézikönyv a helyreállító igazságszolgáltatásról*.
- HOPKINS, B. (2004): *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- HOPKINS, B. (2011): *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Teach to Inspire, a series for Optimus Education. Milton Keynes, UK: Speechmark Publishing Ltd.
- KANE, J., LLOYD, G., MCCLUSKEY, G., MAGUIRE, R., RIDDELL, S., STEAD, J., & WEEDON, E. (2007): Generating an inclusive ethos? Exploring the impact of restorative practices in Scottish schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21.
- KANE, J., LLOYD, G., MCCLUSKEY, G., RIDDELL, S., STEAD, J., & WEEDON, E. (2008): Collaborative evaluation: balancing rigour and relevance in a research study of restorative approaches to schools in Scotland. *International Journal of Research and Method in Education*, 31(2), 99–111.
- KAVENEY, K., & DREWERY, W. (2011): Classroom meetings as a restorative practice: A study of teachers' responses to an extended professional development innovation. *International Journal on School Disaffection*, 8(1), 5–12.
- KECSKEMETI, M. (2011): *A discursive approach to relationship practices in classrooms: An exploratory study (PhD Thesis)*. University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- KECSKEMÉTI MOLNÁR, M. (2004): Narratív terápia - bemutatás és ajánlás Új-Zélandból. *Pszichoterápia*, 13(6), 377–382.
- LAWSON, C., & DAVIES, B. (2000): Poststructuralist theory in practice: Working with "behaviourally disturbed" children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205–222.
- LÁZÁR, Z. (2011): *Munkaerőpiaci kulcskompetenciák oktatói kézikönyve*. Szarvas, Magyarország (Hungary): TÁMOP - 1.4.3-08/2-2009-0025 Óttemplomi Evangélikus Egyházközség.
- MAXWELL, G., & MORRIS, A. (2006): Youth justice in New Zealand: Restorative justice in practice? *Journal of Social Issues*, 62(2), 239–258.
- MCCLUSKEY, G., LLOYD, G., STEAD, J., KANE, J., RIDDELL, S., & WEEDON, E. (2008): "I was dead restorative today": from restorative justice to restorative approaches in schools. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199–216.
- MCELREA, F. W. M. (1996): Education, discipline and restorative justice. *Butterworths Family Law Journal*, 91–93.
- MINISTRY OF EDUCATION. (2003): *A report on stand-downs, suspensions, exclusions and expulsions*. Wellington: Ministry of Education.
- MINISTRY OF EDUCATION. (2007): *The New Zealand Curriculum*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- MIRSKY, L. (2003): SaferSanerSchools: Transforming School Culture with Restorative Practices. www.restorativepractices.org, *International Institute for Restorative Practices*, pp. 1–7.
- MORRISON, B., BLOOD, P., & THORSBORNE, M. (2005): Practising restorative justice in school communities: The challenge of culture change. *Public Organisation Review A Global Journal*, 5, 335–357.
- NEGREA, V. (2006): Mire jók a konfliktusok? A résztoratív eljárások alkalmazása a nevelési munkában. In T. Vekerdy (szerk.), *VAN más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában* (pp. 127–157). Budapest, Hungary: SuliNova-közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

- NEGREA, V. (2010): Konfliktuskezelés és közösségépítés resztoratív gyakorlatokkal. In M. Fótiné Németh (szerk.), *Az iskolai agresszió megelőzésének és kezelésének többszempontú megközelítése*. Budapest, Hungary: Mérei Ferenc Fővárosi Tanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- NEMZETI ALAPTANTERV. (2012): *Új Pedagógiai Szemle*, (1-3), 23–255.
- SKIBA, R. J., MICHAEL, R. S., CARROLL NARDO, A., & PETERSON, R. L. (2002): The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317–342.
- THE RESTORATIVE PRACTICES DEVELOPMENT TEAM (2004): *Restorative practices for schools*. Hamilton: The University of Waikato.
- THORSBORNE, M. (2009): *Restorative Practices in Schools. Facilitator Training*, Palmerston North, New Zealand.
- THORSBORNE, M., & VINEGRAD, D. (2006): *Restorative Practices in Classrooms: Rethinking Behaviour Management (2nd ed.)*. Queenscliff, Victoria, Australia: Inyahead Press.
- WHITE, M. (1990): Externalizing the problem. In White, M. & Epston, D., *Narrative Means to Therapeutic Ends*. (pp. 38–76) New York: W. W. Norton.
- WHITE, M. (1992): Deconstruction and therapy. In D. Epston & M. White (Eds.), *Experience, contradiction, narrative & imagination* (pp. 109–153). Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.
- WHITE, M., & EPSTON, D. (1990): *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W.W.Norton.
- YOUTH JUSTICE BOARD. (2005): *National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*. London: Youth Justice Board for England and Wales. Retrieved from <http://www.youth-justice-board.gov.uk>

Gyulainé Várszegi Judit

A konfliktuskezelés, konfliktusrendezés tanítása általános iskolában

BEVEZETÉS

A tréningeken való részvétel idején az 5–8. évfolyamokra az Ember és társadalom műveltségi területre készítettem a multiplikátorképzésen elsajátítottak szerint a curriculum tervet, és próbáltam ki az órákat két-két párhuzamos osztályban. A megvalósítást az 5. és 6. évfolyamokon az akkor bevezetett nem szakrendszerű órákon a szociális kompetenciafejlesztésre, a 7. osztályban az etika modul óráin az önismeretre és a 8. osztályban az állampolgári ismeretekre szánt időkeret tette lehetővé. A konstruktív konfliktuskezelés, alternatív vitarendezés tanítására számtalan lehetőség adódik a tanórai kereten kívül is, például a délutáni klub- és szakköri foglalkozásokon, a projektdélutánok vagy -napok – esetleg projekthét – keretében.

Curriculum terv:

Alternatív vitarendezés és resztoratív technikák tanítása az általános iskolában

Óraszám: 20 óra

Óra- szám	Tartalom	Feladat kompetencia	Ismeret – fogalmak
1-3.	<ul style="list-style-type: none"> – Az iskolapolgár fogalma, – A gyermekek és a pedagógusok jogai és kötelezettségei. – A Magyar Köztársaság alkotmánya – a munkához való jog – Az ENSZ Gyermejjogi nyilatkozata a gyermekek tanuláshoz való jogáról – Az iskola házirendje. <p>A csoport szabályainak kialakítása.</p> <p>Elvárások, célok és igények megfogalmazása.</p> <p>Együttműködés, közös feladatmegoldás: a csoport szabályainak megfogalmazása, formába öntése.</p>	<p>Ismerje a saját és a többi iskolahasználó jogait!</p> <p>Tudjon élni a jogaival és képes legyen a mások jogait tiszteletben tartani.</p> <p>Legyen képes a saját igényeit, elvárásait megfogalmazni, részt venni a demokratikus lebonyolításban. A szabálykövető magatartást tanulni, gyakorolni.</p>	Alkotmány, ENSZ, Gyermekek jogai
4-6.	<p>A szabályok betartásának eredményessége. Mit értünk el, mi lett jobb a közös munkában?</p> <p>Esetmegbeszélés.</p>	Legyen képes saját tevékenységét értékelni.	Demokrácia, demokratikus intézmények
7-10.	Empátia, tolerancia fejlesztése	Aktív figyelem fejlesztése Empátia – laborkísérletek	
11-15.	Milyen vagyok? Önismeret fejlesztése		
16-18.	ÉVFOLYAMONKÉNT ELTÉRŐ		
19-20.	Az egyén helye a közösségben		

Hozzárendelt kompetencia					
Óra-szám	Tanulói készség	Személyes	Társas	Módszer	Megjegyzés
1-3.	<ul style="list-style-type: none"> • Olvasás-, írás-készség, • Értő olvasás 	<ul style="list-style-type: none"> • A szabálytudat • Reális énkép 	<ul style="list-style-type: none"> • Felelősségvállalás • Tolerancia • Empátia • Normatartó magatartás • Kommunikáció 	Beszélgető kör. 3 perces írás. Mozaik szakértői csoportok.	
4-6.	<ul style="list-style-type: none"> • Szóbeli kifejező-készség, • Értő olvasás 	<ul style="list-style-type: none"> • Érzésekről, érzelmekről beszélni 	<ul style="list-style-type: none"> • Felelőség saját cselekedetékért, a csoport együttes munkájáért, a tanulás sikeréért 	Beszélgető kör. 3 perces írás: hogy érzed magad a csoportban ?	
7-10.	<ul style="list-style-type: none"> • Aktív figyelem, • Empátia 	<ul style="list-style-type: none"> • Érzések katalógusa 	Beszélni, írni érzésekről, megfogalmazni a saját igényeket	Kooperatív vita, beszélgető körök	
11-15.	•	•			
16-18.	•	•			
19-20.	•	•			

Foglalkozások száma	Óraszám	A tananyagelem vonatkozó tartalomrésze	Tanulói tevékenységformák	Szükséges szakmai eszközök és anyagok megnevezése, mennyisége
1.	1-3	A tanuló és a tanár mint iskolapolgár. A gyermekek jogai, a pedagógusok jogai. Az iskola házirendje. A mi tanulócsoportunk szabályai.	Információk csoportos rendszerezése, leírása vizuális megjelenítése csoportmunkában. Tablókészítés. Olvasott és hallott szöveg irányított formában való megjelenítése.	Feladatkártyák Papír Filtoll gyurmaragasztó
2.	4-6.	A szabályok betartásának eredményessége. Mit értünk el, mi lett jobb a közös munkában? Esetmegbeszélés.	Legyen képes saját tevékenységét értékelni.	Demokrácia, demokratikus intézmények
3.	7-10.	Empátia, tolerancia fejlesztése	Aktív figyelem fejlesztése, Empátia – laborkísérletek	
4.	11-14.	Milyen vagyok? Önismeret fejlesztése		
5.	15– 18.	8. évfolyamon: Gandhi – életrajz, esetleg film részletei.	A saját vélemény, saját érdek érvényesítésének lehetőségei, módjai.	
		7. évfolyamon: reformországyűlés 6. évfolyam: Hon-népismeret modul: falu előjárói. Falusi bírák. 5. évfolyam: Népgyűlés. Az athéni demokrácia.	Vélemény, érvek és ellenérvek gyűjtése – ütköztetése. Hóstyabírák. Választott bírák – a vitarendezés módjai a falusi társadalmakban A demokratikus formák gyakorlása. Szituációs játék, egy konkrét eset feldolgozása.	
6.	19-20.	Az egyén helye közösségekben. Közösségek szabályai.	Miért van szükség szabályokra ?	

Foglalkozások száma	Szükséges eszközök	Ajánlott segédletek, információhordozók	Kompetencia-fejlesztés	Módszer
1.		A MK alkotmánya, az ENSZ Gyermejk jogi Nyilatkozata Iskolai házirend.	<ul style="list-style-type: none"> Anyanyelvi kommunikáció, szóbeli kifejező-készség Értő olvasás – célfogalmak keresése, magyarázat Kooperáció, együttműködés 	Beszélgető kör. 3 perces írás. Mozaik szakértői csoportok.
2.	<ul style="list-style-type: none"> Szóbeli kifejező-készség, Értő olvasás Írásbeli kommunikáció 	<ul style="list-style-type: none"> Érzésekről, érzelmekről beszélni Kártyák – rendezése, – csoportosítása 	<ul style="list-style-type: none"> Felelősség saját cselekedetekért, A csoport együttes munkájáért, a tanulás sikeréért Anyanyelvi kommunikáció – írásbeli kifejező-készség 	Beszélgető kör. 3 perces írás: hogy érzed magad a csoportban
3.	<ul style="list-style-type: none"> Aktív figyelem, Empátia 	<ul style="list-style-type: none"> Érzések katalógusa 	<ul style="list-style-type: none"> Beszélni, írni érzésekről, megfogalmazni a saját igényeket 	Kooperatív vita, beszélgető körök
4.	<ul style="list-style-type: none"> Értő olvasás 	<ul style="list-style-type: none"> Önismereti tesztek, játékok 		
5.		<ul style="list-style-type: none"> Az erőszakmentesség Az erőszakmentesség világnapja 		
				Kooperatív vita
6.	Társasjáték vagy kártya	Mérés	<ul style="list-style-type: none"> Szabálykövetés Felelősség közös játék öröméért – közös munka sikeréért 	

Célkitűzése(i):

<i>Feladatkompetencia</i>	<i>Elvárt teljesítmény</i>	<i>Teljesítési feltételek</i>
<p>Ismerje saját jogait és kötelességeit.</p> <p>Legyen képes a szabálykövető magatartásra törekedni.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tudjon véleményt megfogalmazni • Mások véleményét végighallgatni, mások véleményére reagálni • Tudjon választani • Képes legyen az olvasott és hallott információkat rendszerezni • Képes legyen a csoportjával együttműködni. • Képes legyen alapvető szabályokat és normákat betartani. 	<p>Az órákon a legjobb képességei szerint folyamatosan részt vesz.</p> <p>Az összeállított feladatlapot 60%-os szinten teljesítse.</p> <p>Az elsajátított ismereteket szituációs játékokban alkalmazza.</p> <p>A csoportmunkában aktívan vegyen részt.</p>

A tanuló konkrét feladatai a tanulási tevékenység folyamatában:

- Értelmezze a kiadott anyagok felhasználásával a fogalmakat;
- Értelmezze és vitassa meg csoporttársaival a kiadott szituációs helyzeteket;
- Aktívan vegyen részt a csoportos tevékenységi formákban.

Tanulói tevékenység formák:

- Csoportmunka;
- Egyéni munka;
- Szituációs feladatok végzése;
- Tesztfeladat;
- Hallott szöveg feladattal vezetett feldolgozása.

Tanulási tevékenységek /Időkeretek 1. ÓRA 45 PERC	
<p>1. Köszöntés a tanév elején. Ismerkedés az új tanulókkal. 5 perc Beszélgető kör. A nyári vakáció élményei. 10 perc Célkitűzések a tanévre. 5 perc</p> <p>2. Csoportok alkotása. Mire van szükség ahhoz, hogy elérjük a célokat, eredményesen dolgozhassunk a tanévben? Mi segítené a munkádat? Mi zavar különösen a tanórai munkában? Mit az, amit végképp nem szeretnél? 10 perc</p> <p>3. Összegzés Igények – szükségletek megfogalmazása 10 perc</p> <p>4. Tanulói, tanári értékelés. 5 perc</p>	<p>Tanulási tevékenységet segítő tanácsok</p> <p>Puzzle-kép a csoportalkotáshoz, Csomagolópapír, post-it – lapocskák, vastag filc, írólap</p>

Tanulási tevékenységek /Időkeretek 2. ÓRA 45 PERC	
<p>1. Csoportok – az előző órai szerint maradnak, folytatjuk munkát. Ki szeretné kiegészíteni valamivel a múlt órán összefoglaltakat. 5 perc</p> <p>2. Alkossunk szabályokat a mi óráinkra! Csoportokban dolgoznak a gyerekek.</p> <p>1. Csoport: Az alkotmány fogalma – kislexikon Tk.7 Más évfolyamokon: – Értelmező Kéziszótár MK alkotmánya</p> <p>2. Csoport: Az ENSZ Egyezmény a Gyermekek Jogairól TK. Történelem 8. osztály Más évfolyamokon: Dr. Pudra Zsuzsanna: Gyermekjogi abc</p> <p>3. Csoport: Az iskola „Házirend”-je. 10 perc</p> <p>3. Javaslatok olyan csoportszabályok alkotására, amelyek az előző órán megfogalmazott célok elérését, a gyerekek szükségleteit biztosítják. 15 perc</p> <p>4. A javaslatok vizsgálata: nem ellenkezik-e magasabb szintű szabályozókkal? 10 perc</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A gyerekek az órán történeteket természetesen megbeszélnek egymással is, sokan otthon a családdal is, új ötletekre, kiegészítésekre mindig kell számítani, ezeknek a meghallgatása nagyon fontos, ha komolyan vesszük a gyerekek igényeinek érvényesítését! • MK Alkotmánya – részletek • ENSZ Gyermekjogi Egyezménye – részletek • Az iskola házirendje <p>Házi feladat: Gondold át, mi hiányzik a javaslatok közül ahhoz, hogy a te valamennyi igényednek megfeleljen!</p>

Tanulási tevékenységek /Időkeretek 3. ÓRA 45 PERC	Tanulási tevékenységet segítő tanácsok
<p>1. Javaslatok összegyűjtése a szabályok alkotásához. 10 perc</p> <p>2. Csoportok: a javasolt szabályok megfogalmazása. – a javaslatokról egyenként szavaz az egész csoport. 20 perc</p> <p>3. Az elfogadott szabályokat leírjuk, mindenki aláírja. Döntünk arról, milyen időközönként vizsgáljuk felül a működését. 15 perc</p> <p>4. Összegzés, tanulói értékelés, tanári értékelés. 5 perc</p>	<p>Csomagoló papír, vastag filctoll, gyurmaragasztó.</p> <p>Tanár: moderálja a vitát a szabályokról.</p>

<i>Feladatkompetencia</i>	<i>Elvárt teljesítmény</i>	<i>Teljesítési feltételek</i>
A szabályok alkotásában részt vesz.	<ul style="list-style-type: none"> • Ismerje a saját és a többi iskola-használó jogait! 	Az alapfogalmakból összeállított tesztet 60%-os szinten teljesítse.
A csoport szabályainak elfogadásában a demokratikus szabályok betartásával szavaz	<ul style="list-style-type: none"> • Tudjon élni a jogaival és képes legyen a mások jogait tiszteletben tartani. 	A feldolgozó órákon aktívan vegyen részt.
Az elfogadottak betartására maga is törekszik, figyelemmel kíséri, mások is betartják-e.	<ul style="list-style-type: none"> • Legyen képes a saját igényeit, elvárásait megfogalmazni, részt venni a demokratikus lebonyolításban. • Tudja a szabálykövető magatartást tanulni, gyakorolni. 	

MELLÉKLETEK

1. Tanulói önellenőrző lap

		Igen	Nem
1.	Ismerem a jogaimat.		
2.	Ismerem a kötelességeimet.		
3.	Ismerem az iskola házirendjét.		
4.	Meg tudom fogalmazni a véleményemet.		
5.	Tudok beszélni érzéseimről, igényeimről.		
6.	Végig tudom hallgatni mások véleményét.		
7.	Meg tudom hallgatni, amikor mások az érzéseikről, igényeikről beszélnek.		
8.	Tudok udvariasan érdeklődni mások érzéseiről.		
9.	Tudok csoportban dolgozni, a munka sikeréért felelősséget vállalni.		
10.	Tudom, hogyan kell viselkedni és miért úgy az iskolai csoportomban.		

2. Önellenőrzési feladatlap

	Igaz vagy hamis a következő megállapítás	Igaz	Hamis
1.	A Magyar Köztársaságban a gyermekek jogait törvények szabályozzák.		
2.	A Magyar Köztársaság alkotmánya a tanárok munkájára is vonatkozik.		
3.	A házirend az iskola minden tanulójára vonatkozik.		
4.	A házirend a tanárookra nem vonatkozik.		
5.	A gyerekeket az iskolában a tanároknak kell megtanítani mindenre, ezért kapják a fizetésüket.		
6.	A gyerekeknek felelősséget kell vállalniuk a tanulócsoporthoz és a saját munkájuk eredményéért.		
7.	A gyerekeket 14 éves koruk alatt nem lehet semmiért felelősségre vonni.		
8.	Akik a szabályokat nem tartják be, tönkretehetik a többiek munkáját is.		
9.	Szabályok csak az iskolában vannak.		
10.	Az alkotmánnyal egyetlen törvény vagy szabály sem kerülhet ellentmondásba.		

3. Önellenőrzési feladatlap megoldó kulcsa

	Igaz vagy hamis a következő megállapítás	Igaz	Hamis
1.	A Magyar Köztársaságban a gyermekek jogait törvények szabályozzák.	X	
2.	A Magyar Köztársaság alkotmánya a tanárok munkájára is vonatkozik.	X	
3.	A házirend az iskola minden tanulója számára vonatkozik.	X	
4.	A házirend a tanároknak nem vonatkozik.		X
5.	A gyerekeket az iskolában a tanároknak kell megtanítani mindenre, ezért kapják a fizetésüket.		X
6.	A gyerekeknek felelősséget kell vállalniuk a tanulócsoport és a saját munkájuk eredményéért.	X	
7.	A gyerekeket 14 éves koruk alatt nem lehet semmiért felelősségre vonni.		X
8.	Akik a szabályokat nem tartják be, tönkreteszhetik a többiek munkáját is.	X	
9.	Szabályok csak az iskolában vannak.		X
10.	Az alkotmánnyal egyetlen törvény vagy szabály sem kerülhet ellentmondásba.	X	

Csernyiné Tóth Éva

Multiplikációs projektek felhasználásának lehetőségei az általános és a középiskolák alternatív vitarendezési programjaiban

BEVEZETÉS

Az OFI képzéssorozata az alternatív konfliktuskezelési modellek közül a mediáció (közvetítés) filozófiájának bemutatására, a szemlélet elfogadtatására, módszereinek gyakorlati elsajátítására teremtett lehetőséget. Célja volt, hogy szemléletformálással és képességfejlesztéssel bővítse a pedagógusok eszköztárát a hatékonyabb konfliktuskezelés terén.

A modul elvégzésével az anyaintézménybe visszatérő pedagógus hozzájárulhat az iskola belső és külső kapcsolatai, közösségei erősödéséhez, valamint lehetőséget kaphat az intézmény a konstruktív konfliktuskezelés napi gyakorlattá, iskolai kultúrává tételére.

A képzés során elsajátítható mediációs technikák alkalmazása széles körű nemzetközi tapasztalatokra építve megalapozza egy erőszakmentes, megegyezésen alapuló konfliktuskezelési módszer intézményesülését, jó gyakorlattá válását, és adaptálásának lehetőségét is.

A képzés egészét átható mediációs szemléletmód, maga a képzési folyamat a résztvevők számára mintát nyújt magára az elsajátítandó eszköz működésére. A képzés tematikai egységei szorosan egymásra épülnek, elemei nem cserélhetőek fel és nem helyettesíthetők. A képzés, jellemzően interaktív és gyakorlatorientált, a résztvevők aktivitását és bevonódását, nyílt kommunikációját igényli.

A résztvevők biztonságos képzési körülmények között, szakmai vezetés mellett, valódi gyakorlatot szerezhetnek az alkalmazható mediációs technikák terén. A képzések alkalmasak arra, hogy a pedagógusok megértsék a konfliktusok természetét, konstruktív beavatkozási technikát sajátítsanak el, hogy pártatlanul részt vegyenek konfliktushelyzetek megoldásában, napi rutinként használják a módszer egyes kommunikációs elemeit, magukévá tegyék a szemlélet alapjait, és megfelelő mintát nyújtsanak konfliktuskezelésben az anyaintézményükben.

Mire teremtett lehetőséget ez a program?

- Egyrészt az alternatív konfliktuskezelési eszközök (mediáció és resztoratív technikák) gyakorlati elsajátítására, valamint azok beillesztésére az intézmény mindennapi működésébe ingyenesen igénybe vehető képzéseken és tanácsadási folyamatokon keresztül;

- másrészt a leginkább elismert hazai konfliktuskezelő szakemberekkel való közvetlen együttműködésekre;
- valamint arra, hogy az iskola belső és külső kapcsolatai, közösségei erősödjenek, valamint, hogy az intézmény konstruktív módon tudjon válaszokat nyújtani felmerülő konfliktusaira;
- és végül azt a lehetőséget is kínálták, hogy az intézmények jó gyakorlatokat alakíthassanak ki, tapasztalataikat megoszthassák társszervezeteikkel és egyéb pozitív példákat ismerjenek meg az oktatásügyi konfliktuskezelés terén.

Mit vártak el a programban résztvevő iskoláktól?

- Alapvetően nyitottságot az alternatív konfliktuskezelés szemlélete iránt;
- nyitottságot arra, hogy e szemlélet technikáit a gyakorlatban is elsajátítsák a képzési és tanácsadási folyamatokon keresztül;
- s nyitottságot arra is, hogy – igény szerint tanácsadói segítség igénybevételével – az újonnan megismert és hatékonynak tartott eljárásokat az intézményvezetés az iskola mindennapi működésébe gyakorlatként és a belső szabályzás változtatásával is beépítse.

ADAPTÁCIÓS KÍSÉRLET

Az alábbiakban egy olyan adaptálható multiplikációs projektet mutatok be, amely átdolgozva remekül beilleszthető az általános, illetve a középiskolák alternatív vitarendezési programjába. Megosztom szabad felhasználásra.

Ahhoz, hogy elfogadjam magam, előbb másoknak kell elfogadniuk...

A konfliktus az élet része, a háború elkerülhető¹

A projektnap stratégiai célja:

Prevenációs szemlélet, önismeret, módszertani tudatosság fejlesztése az erőszakmentes kommunikáció intézményi honosítása érdekében.

Rész célkitűzések:

- Az erőszakmentes kommunikáció jelentőségének tudatosítása, az alkalmazáshoz szükséges motiváció kialakítása;
- Információszerzés az erőszakmentes kommunikációról;
- Az erőszakmentes kommunikáció módjainak megismerése;

¹ Projektnapok Kossuth Zsuzsanna Szakközépiskola, Szakiskola Kollégiumban

- Jártasságszerzés az erőszakmentes kommunikáció módjainak alkalmazásában;
- A szervezeti adaptáláshoz szükséges elvi alapvetések megfogalmazása.

Módszerek:²

NAP	TÉMA	RÉSZTVEŐ
1.	a.) plenáris érzékenyítés	Tanár-diák-szülő együtt
	b.) egyéni (esetgyűjtés, igénygyűjtés) érzékenyítés	Tanár-diák-szülő együtt egyéni
	c.) fogalomrendezés	Tanár-diák-szülő külön csoport
	d.1.) anyaggyűjtés	Diák-szülő külön csoport
	d.2.) fogalmak értelmezése – párbeszéd, vita gyakorlása	Tanár csoport
	e.) napzártá	
2.	Esetek kezelése módszercsoportokban	Tanár-diák csoportok külön
3.	Piactér – esetek tematikus feldolgozása	Tanár-diák-szülő csoportok együtt
	A szervezeti adaptáláshoz szükséges elvi alapvetések (üzenetek) megfogalmazása	Tanár csoport

A projekt részletes programját lásd a következő oldalakon.

² 3 tanítás nélküli munkanap + ½ nap szervezés keretében

FELADATOK	KOMPETENCIÁK	CÉLOK			
		Az erőszakmentes kommunikáció jelentőségének tudatosítása, az alkalmazáshoz szükséges motiváció kialakítása	Információszerzés az erőszakmentes kommunikációról	Az erőszakmentes kommunikáció módjainak megismerése	Jártasságszerzés az erőszakmentes kommunikáció módjainak alkalmazásában
1. nap					
Plenáris érzé- kenyítés	Motiváció Érzelmi intelligencia	x		x	x
Egyéni (esetgyűjtés, igénygyűjtés)	Önismeret motiváció	x			x
Fogalomren- dezés	Analitikus képesség Kooperatív képesség Döntés képesség (kompro- misszum készség) Problémamegoldó képesség Kommunikatív képesség (értő figyelem, visszatükrö- zés, empátia, Asszertivitás, szövegalkotó képesség)		x		
Anyaggyűjtés	Analitikus képességek Rendszerező képesség Absztrakciós képesség IT kompetencia Szelekciós képesség, lényeg- látás		x		

CÉLOK						
FELADATOK	KOMPETENCIÁK	Az erőszakmentes kommunikáció jelentőségének tudatosítása, az alkalmazáshoz szükséges motiváció kialakítása	Információszerzés az erőszakmentes kommunikációról	Az erőszakmentes kommunikáció módjainak megismerése	Jártasságszerzés az erőszakmentes kommunikáció módjainak alkalmazásában	A szervezeti adaptáláshoz szükséges elvi alapvetések megfogalmazása
Fogalmak értelmezése – párbeszéd, vita gyakorlása	Analitikus képesség Kooperatív képesség Döntés-képesség (kompromisszum-készség) Problémamegoldó képesség Kommunikatív képesség (értő figyelem, visszatükrözés, empátia, asszertívítás, szövegalkotó képesség)	x	x	x	x	x
Napzártá	Rendszerező képesség Önismeret Önértékelés Szociális képesség	x				x
2. nap						
Esetek kezelése módszercsoportokban	Önismeret Kommunikáció (értő figyelem, visszatükrözés, tolerancia) Szociális képesség (empátia, együttműködés, szabálykövetés)	x	x	x	x	x

FELADATOK	KOMPETENCIÁK	CÉLOK				
		Az erőszakmentes kommunikáció jelentőségének tudatosítása, az alkalmazáshoz szükséges motiváció kialakítása	Információszerzés az erőszakmentes kommunikációról	Az erőszakmentes kommunikáció módjainak ismerése	Jártasságszerzés az erőszakmentes kommunikáció módjainak alkalmazásában	A szervezeti adaptáláshoz szükséges elvi alapvetések megfogalmazása
3. nap						
Piactér – esetek tematikus feldolgozása	Önismeret Kommunikáció (értő figyelem, visszatükrözés, tolerancia) Szociális képesség (empátia, együttműködés, szabálykövetés)	x	x	x	x	x
A szervezeti adaptáláshoz szükséges elvi alapvetések (üzenetek) megfogalmazása	Lényeglátás Análitikus képesség Rendszerező képesség Önismeret Társismeret Együttműködés döntés	x			x	x

Hozzárendelt kompetenciák								
Óra sz.	Tartalom	Feladatkompetencia	Szakmai ismeret-alkalmazás	Szakmai készség	Személyes	Társas	Módszer	Megjegyzés
			tréneri					
1 óra	Jégtörés – zászlócska	Figyelem Szociális kompetencia	Csoportdinamika	Moderáció	Önismeret	Szuverenitás	Szabálykövetés	
	a.) plenárius érzékelés nyitás	Prezentáció szuggesztivitás	Prezentáció, előadás	Kommunikáció	Figyelem, koncentráció lényeglátás			
1 óra	Kéztolósdi (3-as csop. gyakorlat, cca 5X) és értékelés 2x 3-as csoportban	Moderáció, információ átadás	Játékismeret	Moderáció	Önismeret empátia	Kooperativitás	Cél, fizikum ismeret	
1 óra	b.) egyéni (esetgyűjtés, igénygyűjtés)	Moderáció, információ átadás szervezés	Egyéni feladat kiadás	Moderáció	Önismeret	Nem releváns	Szelekció, lényeglátás, írás-készség, opcionális IT-készség,	
2 óra	c.) fogalomrendezés prezentációja	Feladatértelmezés, feladat kiadása	Csoport feladat kiadás Csoportszervezés Eszközök csoport-feladathoz	Moderáció	Analitikus képesség Asszertivitás, szövegalkotó képesség)	Kooperatív képesség Döntés-képesség (kompromisszum-készség) Kommunikatív képesség (értő figyelem, visszatükörzés, empátia,	Probléma-megoldó képesség	

		Hozzárendelt kompetenciák						
Óra sz.	Tartalom	Feladatkompetencia	Szakmai ismeret-alkalmazás	Szakmai készség	Személyes	Társas	Módszer	Megjegyzés
1 óra	d.1.) anyaggyűjtés	Feladatértelmezés, feladat kiadása	Csoport feladat kiadás Csoportszervezés Eszközök csoport-feladathoz	Moderáció	Analitikus képességek Rendszerező képesség Absztrakciós képesség IT kompetencia Szelekciós képesség, lényeglátás			Diák
	d.2.) fogalmak értelmezése – párbeszéd, vita gyakorlása	Feladatértelmezés, feladat kiadása	Csoport feladat kiadás Csoportszervezés Eszközök csoport-feladathoz	Moderáció	Analitikus képesség Asszertivitás, szövegalkotó képesség)	Kooperatív képesség Döntés képesség (kompromisszum készség) Kommunikatív képesség (értő figyelem, visszatükrözés, empátia)	Probléma-megoldó képesség	Diák/tanár
	e.) napzártá Titkos társ	Szociális kompetencia Tervezés	Tervezés Fejlesztés Értékelés Csoportdinamika	Moderáció Tréner	Rendszerező képesség Önismeret Önértékelés	Szociális képesség		
1	Módszer megismerés – esetkiválasztás							

Hozzárendelt kompetenciák								
Óra sz.	Tartalom	Feladatkompetencia	Szakmai ismeret-alkalmazás	Szakmai készség	Személyes	Társas	Módszer	Megjegyzés
5	Esetek kezelése mód-szercsoportokban, szakértői mozaik Vita Párbeszéd Mediáció Resztoratív mód Asszertivitás	Feladatértelmezés, feladat kiadása	Csoport feladat kiadás Csoportszervezés Eszközök csoport-feladathoz	Moderáció	Analtikus képesség Asszertivitás, szövegalkotó képesség Önismeret	Kooperatív képesség Döntés képesség (kompromisszum készség) Kommunikatív képesség (értő figyelem, visszautúrközés, empátia, tolerancia)	Probléma-megoldó képesség Szabály-követés	Tanár
6	Piacéér – esetek tematikus feldolgozása 3 fordulóban, egy téma 2 óra	Feladatértelmezés, feladat kiadása	Csoport feladat kiadás Csoportszervezés Eszközök csoport-feladathoz	Moderáció	Analtikus képesség Asszertivitás, szövegalkotó képesség Önismeret	Kooperatív képesség Döntés képesség (kompromisszum készség) Kommunikatív képesség (értő figyelem, visszautúrközés, empátia, tolerancia)	Probléma-megoldó képesség Szabály-követés	Tanári Moderáció Diák Szülő
	A szervezeti adaptáláshoz szükséges elvi alapvetések (üzemek) megfogalmazása	Feladatértelmezés, feladat kiadása	Csoport feladat kiadás Csoportszervezés Eszközök csoport-feladathoz	Moderáció	Rendszerező képesség Lényeglátás Analtikus képesség Asszertivitás, szövegalkotó képesség Önismeret	Kooperatív képesség Döntés képesség (kompromisszum készség) Kommunikatív képesség (értő figyelem, visszautúrközés, empátia, tolerancia Társismeret	Probléma-megoldó képesség Szabály-követés Döntés	

Flsz.	Ósz.	Tananyagelemre vonatkozó tartalom	Tanulói tevékenységforma	Szükséges szakmai eszközök megnevezése, mennyisége	Ajánlott segédletek, információhordozók	Megjegyzés
		Jégtörés - zászlócska	Plenáris, emelgetik a zászlót a kérdésnek megfelelően	Hurkapálca, post it (2 szín), állítások, amiről dönteni kell	Nem releváns	
		a.) plenáris érzékenyítés Kéztoilósi	Nem releváns (figyelem) Páros + 1 megfigyelő Egy mást el kell tolni, váltsák egymást a szerepekben, mindenki legyen megfigyelő (3-as csoport gyakorlat, cca 5x) és értékelés 2x 3-as csoportban	Opcionális: laptop, projektor Óra Opcionálisan jegyzetlap a megfigyelőnek	Program Nincs	
		b.) esetgyűjtés,	Önálló, írás Saját élményű agresszív esetek felidézése, tetszőleges részletezésű rögzítése	Íróeszköz, papír és/vagy számítógép	Nem releváns	
		c.) igénygyűjtés	Önálló, írás Igények megfogalmazása, amire szüksége van ahhoz, hogy az átélt esetet kezelni tudja	Íróeszköz, papír és/vagy számítógép	Nem releváns	
		d.) fogalomrendezés prezentációja	Munkalapra ötletszerűen felírt fogalmak csoportos értelmezése és rendezése. A rendszerezés prezentációja a többi csoportnak	Íróeszköz, papír és/vagy számítógép Prezentációs eszközök	Opcionális internet, könyvek	
		d.1.) anyaggyűjtés	A konfliktuskezeléssel és az erőszakmentes kommunikációval kapcsolatos információhordozók gyűjtése	Internet, számítógép	Opcionális internet, könyvek	
		d.2.) esetgyűjtés	Tipikus konfliktushelyzetek az iskolában – gyűjtések, csoportosítás, súlyozás A csoportok végigírják egymás papírtábláit és ők is súlyoznak. Közös plenáris összegzés a tapasztalatokról.	Papírtábla, blue tack, filctoll		

Flsz.	Ósz.	Tananyagelemre vonatkozó tartalom	Tanulói tevékenységforma	Szükséges szakmai eszközök megnevezése, mennyisége	Ajánlott segédletek, információhordozók	Megjegyzés
		e.) napzártá Titkos társ	Adjának visszajelzést egy vagy több társuknak névtelenül És/vagy spárga gombolyag	Opcionális: Boríték, spárga	Nem releváns	
		Módszer megismerés – esetkiválasztás	Tréneri tájékoztató, moderációs segítség a módszer megismeréséhez és az illeszkedő eset kiválasztásához	Leírás a módszerekről esetekről	Információhordozók a módszerről	
		Esetek kezelése módszer-csoportokban, szakértői mozaik Vita Párbeszéd Mediáció Resztoratív mód Asszertivitás	Egy szakértő marad a tréner/moderátorral. Ők mutatják be az adott módszert a többi látogató csoportnak	Leírás a módszerről Jegyzetfüzet, íróeszköz		
		Piacfő – esetek tematikus feldolgozása	Feladatértelmezés, feladat-kiadása A résztvevők bejelentkeznek témákra. 3 témát választhatnak 3 fordulóban, egy témacsoportban 2 órát töltenek Egy szekció egy esettípussal dolgozik, különböző módszereket használva.	Prezentációs eszközök, szükséges elektronikus eszközök (projektor, laptop, videokamera stb.)	Információhordozók a témáról, esetekről	
		Üzenetek	A szervezeti adaptáláshoz szükséges elvi alapvetések (üzenetek) megfogalmazása. Adott blokk résztvevői megfogalmazzák, hogy mit kell tenni a szervezetben a hasonló esetek kezeléséhez. Kiemelik, a szükséges intézkedésnek mik az elvi alapjai (miért szükséges az az intézkedés).	Prezentációs eszközök	Szabályozó információ	

Céltűzés	Feladatkompetencia	Elvárt teljesítmény	Teljesítési feltételek
Az erőszakmentes kommunikáció jelentőségének tudatosítása, az alkalmazáshoz szükséges motiváció kialakítása;	Figyelem Szociális kompetencia	Tudatosítsa véleményét az erőszakkal kapcsolatban; Tudatosítsa, hogy milyen szinten elkötelezett az erőszakmentes kommunikáció elterjesztésében.	Biztosítani a saját élmény felidézését és megfogalmazását, képviselést mások előtt.
Információszerzés az erőszakmentes kommunikációról;	Figyelem Szociális kompetencia	Ismerje, hogy milyen nyomtatott és nem nyomtatott információhordozókban kereshet tudást az erőszakmentes kommunikáció alkalmazásához.	A feltárt információhordozók összesítése és intézményi hozzáférhetőségnek biztosítása.
Az erőszakmentes kommunikáció módjainak megismerése;	Figyelem Szociális kompetencia Prezentáció Szuggesztivitás	Ismerje az erőszakmentes kommunikáció legalább 5 módszerét.	A módszerek megismertetése, nyomtatott és nem nyomtatott információhordozók bemutatása, saját élmény biztosítása.
Jártasságszerzés az erőszakmentes kommunikáció módjainak alkalmazásában.	Figyelem Szociális kompetencia Moderáció, információ átadás Szociális kompetencia Tervezés	Legyen képes az erőszakmentes kommunikáció legalább 2 módszerét prezentáció és/vagy moderáció révén bemutatni másoknak.	A módszerek megismertetése, nyomtatott és nem nyomtatott információhordozók bemutatása, saját élmény biztosítása. A saját prezentáció lehetőségének biztosítása, fejlesztő értékelés nyújtása.
A szervezeti adaptáláshoz szükséges elvi alapvetések megfogalmazása	Figyelem Szociális kompetencia Prezentáció Szuggesztivitás Szociális kompetencia Tervezés	Fogalmazza meg, hogy milyen feltételekkel képesek az erőszakmentes kommunikáció módszereit az intézmény tevékenységébe és szervezetébe beépíteni.	Biztosítani a különböző célcsoportok nézeteinek szembesítését, időt és lehetőséget adni a konszenzus kialakításához. Biztosítani a megfogalmazott elvek szervezeti legitimitációját és érvényesítését.

ÉRTÉKELÉSI MÓDOK

Bemenet:

- Előzetes szintfelmérés – igaz–hamis állítások fogalmakhoz.
- Záró ellenőrzés:
 - fogalom értelmezése újra (ld. Előzetes);
 - skálázza a saját attitűdjét, késztetést az erőszakmentes kommunikáció alkalmazásában, terjesztésében;
 - nevezzen meg egy megismert információhordozót;
 - skálázza ismeretszintjét az egyes módszerekről;
 - skálázza prezentációs, terjesztői kompetenciáját az egyes módszerekről;
 - válassza ki, prioritálja az erőszakmentes kommunikáció szervezeti adaptációját meghatározó legfontosabb elveket.
- Partneri igény-, elégedettségmérőn névtelenül jelezze elégedettségét adott projektnapokról.

IRODALOM

Internetes irodalom:

- <http://www.ofi.hu/mediacio-ofi-hu> (Megtekintve: 2011.május 14.)
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-01-ta-Szoke-Pedagogusok> (Megtekintve: 2011.június 22.)
- http://www.eandh.hu/mediacio/alternativ_vitarendezes.html (Megtekintve: 2011. július 17.)
- <http://www.eandh.hu/mediacio/mediacio.html> (Megtekintve: 2011. augusztus 24.)
- <http://www.rezler-foundation.hu/docs/tarctal.doc> (Megtekintve: 2011. szeptember 17.)

Szakirodalom:

- ATKINSON, R. L. – ATKINSON, R. C. – SMITH, E. E. – BEM, D. J. (1995): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- BÁNDI Gyula: A közvetítés (mediáció) jogi szabályozásának továbbfejlesztése. *Jogtudományi közlöny*, 2000 január
- BENEDEK István (1995): *Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája*. Okker Oktatási Iroda, Budapest
- CHIRICĂ, Sofia (1996): *Psihologie organizațională*. CEC, Cluj-Napoca, 183. o.
- CSEH-SZOMBATHY László (1995): Konfliktusok az iskolában. In Vastagh Zoltán (szerk.): *Értéktadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE, Pécs.
- CSEPELI György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest, 355. o.
- DEUTCH, Morton (1998): *Șaizeci de ani de studiu sociopsihologic al conflictului*. In Ana Stoica Constantin – Adrian Neculau: *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Polirom, Iași.
- GORDON, Thomas (1994): *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Studium Effektive, 179. o.
- GORDON, Thomas (1995): *Vezetői Eredményesség Tréning. fejlett világ vezetési gyakorlata XXI. század küszöbén*. Studium Effektive, Hungary.
- HORVÁTH-SZABÓ Katalin (1997): Az iskolai konfliktusokról. In Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 209. o.

- Közlemény a Munkaügyi Közvetítői és Döntőbírói Szolgálatról (Magyar Közlöny 1996/56)
- KRÁLNÉ SZABÓ Piroska: Facilitálás a gyermekvédelemben. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 1999/2 VII. évf.
- STILLWELL, William – MOORMON, Jere (2009): *A konfliktus az élet része, a háború elkerülhető*
- STRASSER, Freddie – RANDOLPH, Paul (2008): *Mediáció. A konfliktusmegoldás lélektana*
- SZEKSZÁRDI Júlia (1995): *Utak és módok. Pedagógiai a kézikönyv konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE, 7–9. o.
- SZEKSZÁRDI Júlia (SZERK.) (1996): *Konfliktuskezelési szöveggyűjtemény*. Budapest.

„Én azt tapasztalom, hogy ott tudják alkalmazni az alternatív vitarendezést, ahol van egy tanári közösség.”

Néhány évvel ezelőtt a budapesti Blaha Lujza téren a tömegközlekedési eszközökre várakozó utasokat egy 10 év körüli gyermek napokon keresztül zaklatta, egyeseket pedig inzultált. A rendőrség minden nap megjelent a helyszínen és a gyermeket bevitte a kerületi őrszobára, ahonnan hamarosan kiengedték. Ez a helyzet több napon keresztül megismétlődött, míg végül megkeresték a gyermek szüleit – akik határon túliak voltak –, és a gyermeket hosszas egyeztetést követően a hatóságok hazaszállították. Az eseményekre a média is felfigyelt. Fő műsoridőben az érintettek egy részét (járókelőket, gyermekvédelmi és hatósági szakembereket, pedagógusokat) megszólaltatták. Az interjúkból és a következő hetekben több alkalommal bemutatott, iskolákban készült összeállításokból kiderült, hogy az iskolák egy részében az agressziót illetően szinte mindennapos jelenségről van szó. A témával kapcsolatos kutatások igyekeztek e jelenség okaira (is) rámutatni. Számos javaslat és ötlet született az iskolai agresszió visszaszorítására. Ilyen volt az is, amely a konfliktusok megelőzésére, illetve kezelésére alternatív megoldásokat, például mediációs szakemberek bevonását javasolta. Ezért előtérbe került, mint egy lehetőség, az úgynevezett alternatív vitarendezés is, mint olyan módszer, amelyet számos országban már sikerrel alkalmaznak. A pedagógusok felkészítését e módszer alkalmazására egy projekt keretében az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben kezdték meg több évvel ezelőtt. A projektben szerzett tapasztalatokról beszélgettünk az ÚPSZ szerkesztőségében Szabóné Bánfalvi Katalinnal, Hunyadi Krisztinával, dr. Juhász Évával, Kovács Piroskával, Szikolai Ritával, Molnár Hedviggel, dr. Vörösmarty-Molnár Dórával és Voglné Nagy Zsuzsával, mint olyan szakemberekkel, akik az OFI alkalmazásában részt vettek számos tréning keretében a pedagógusok képzésében. A beszélgetést Mayer József, az ÚPSZ főszerkesztője vezette.

M.J.: Látnak-e esélyt arra, hogy ha az alternatív vitarendezés mint módszer, egyrészt elterjed az iskolák között, másrészt beépül az intézmények konfliktust megelőző/kezelő/megoldó gyakorlatába, akkor hatása nyomán, ha nem is szűnik meg ez a jelenség az iskolák világában, de számottevő mértékben visszaszorulhat? Mi fog mindebből közvetítődni a tanulók és pedagógusok felé, és nem utolsósorban a szülők számára?

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Azt gondolom, hogy ez sem egy csodaszer. Abban viszont hiszek, hogy minden iskolának magának kell a megfelelő, helyben jól alkalmazható módszert megtalálni a konfliktusok kezelésére. Azt tartanám nagyon fontosnak azzal kapcsolatban,

amit kérdezett, hogy ha ez a módszer elterjed, akkor arra is lesz esély, hogy a gyermekek megtanulhatnak erőszakmentesen kommunikálni, és ez igaz a felnőttekre is.

HUNYADI KRISZTINA: Ami nagyon fontos ezen a területen, hogy az iskolai erőszak, illetve normaszegés esetében eddig alkalmazott, többnyire büntető/megtorló szemléletű felfogás mellé felzárkózott és dinamikusan terjed a helyreállító szemléletű vitarendezés. Akik megismerik és kipróbálják a mediációs és resztoratív (helyreállító) technikákat, rövid időn belül tapasztalhatják annak hatékonyságát. Az iskolai vitarendezésben eddig két fókusz volt. A normaszegést, az iskolai agresszivitást eddig is kezelték, többnyire büntetéssel, például fegyelmevel. Ennek célja, büntetés és prevenció, vagyis a szabályszegésre határozott válasz szülessen, illetve további hasonló cselekedetet akadályozzanak meg. A hagyományos megoldások a mai generációnál kevésbé hatékonyak, hiszen a vágyott célt – az erőszakmentes iskolák kialakítását – nem sikerül elérni. Ennek az egyik oka az, hogy a retributív (megtorló) megoldásoknak – szinte függetlenül a szereplőktől – többnyire nem voltak, nem lehettek nyertesei, ezért a prevenciók jelleg sem érvényesülhetett, maximum csak rövid ideig – amíg a büntetés hatása tart. További problémát jelentett az is, hogy a konfliktusban sérült emberi kapcsolatok helyreállítására nem, vagy csak nagyon csekély remény mutatkozott. Hiszem, hogy a kapcsolatok reorganizálása – mely a helyreállító folyamat fontos része – kiemelkedő jelentőségű az iskolai normaszegés vagy konfliktus esetében. A helyreállító szemlélet kihangsúlyozza a kárrendezés során az érintettek érzelmi szükségleteit, érdekeit, hiszen a konfliktusban sérült kapcsolatok helyreállításának hiánya feszültséget tart fenn és a ki nem elégített érzelmi szükségletek újabb konfliktushelyzetet teremtenek meg. Erre adhatnak megoldást az alternatív technikák, a valódi szükségletek mentén megfogalmazódó megállapodások kialakításának lehetőségével.

JUHÁSZ ÉVA: Én a prevenciónak vagy a proaktivitásnak vagyok a híve. Ha az iskolákban megtanulnak mediációs eszközökkel konfliktust kezelni, ami nem tűnik lehetetlen dolognak, akkor eljuthatunk oda, hogy egy konfliktusra ne agresszióval válaszoljanak. Nyilván ezen a területen előrébb kell lépni, ami egyfajta szemléletváltást követel meg, elsősorban a pedagógusoktól. Ezt egyébként a tréningeken a pedagógusok is megfogalmazták, mondván, hogy „ezeknek a módszereknek az alkalmazása kapcsán egészen másképpen kell gondolkodniuk”. Ezt az újfajta gondolkodásmódot kell átvenni a gyermekek felé is, ami szinten nem tűnik könnyű feladatnak.

Ezzel egyetérthetünk, mert a konfliktusok nem csak a tanórákon keletkeznek...

JUHÁSZ ÉVA: Természetesen. Sok esetben tanórán kívül, akár a kollégiumokban, vagy a szülők és a pedagógusok között, és arra is van elég sok példánk, hogy az intézmény fenntartója szintén részesévé válhat ezeknek a nem könnyen kezelhető helyzeteknek.

KOVÁCS PIROSKA: A kérdés kapcsán nekem egy friss élmény jutott az eszembe. Voltam Kaposvárott egy kollégiumban, ahol már régóta alkalmazzák az alternatív megoldásokat. Látni lehet, hogy valóban másképpen gondolkodnak ezekről a dolgokról. Kérdeztem tőlük, hogy milyen

megoldásokat alkalmaznak, például egy olyan esetben, amikor két tanuló alaposan megveri egymást. Csodálkozva rám néztek, és azt mondták, hogy „de nálunk ilyen nincs!” Tehát ők azt tudják, hogy nem jutnak el ezekbe a már nagyon nehezen kezelhető kényes helyzetekbe.

Ezt jó hallani, mert annak idején éppen ebben a városban történtek ezen a területen riasztóan kemény dolgok...

SZIKOLAI RITA: Azt lehetett tapasztalni, hogy a pedagógusok többségének rendkívül szűkös volt az eszköztára a konfliktusok kezelésére. Ezt a tréningeken több alkalommal is elmondták. Szerintem a probléma részben ott van, hogy a büntetés, amelyet alkalmaznak, agresszív megoldás. Itt azt lehet mondani, hogy agresszióra agresszióval válaszolnak. Ezt elkerülendő, jutottak hozzá egy új(abb) technikához. Nagyon nyitottak voltak ezzel kapcsolatban, sőt nagyon örültek ennek a módszernek.

A korábbi évek alatt sokszor hallhattuk azt az egyes események kapcsán, hogy „az a baj, hogy nincs megfelelő eszköz a pedagógus kezében”.

SZIKOLAI RITA: Igen, az sokszor elhangzott, hogy mindenki eszköztelen. A kérdés most már az, hogyan fogják ezt az új eszközt az iskolákban alkalmazni?

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Jó, de nemcsak az fogalmazódik meg, hogy nincs eszközük, hanem az is, hogy kevés az eszközük.

MOLNÁR HEDVIG: Nekem a szülőkkel való kapcsolat jár a fejemben. Itt nehezebb lesz, azt hiszem gyors eredményt elérni, ezen a területen. Abban lehet reménykedni, hogy ha csökken a tanulók egymás közötti és a tanulók és a pedagógusok közötti konfliktusok száma, akkor a szülőkkel is könnyebb lesz majd szót érteni. Ha a pedagógusok és a tanulók között partneri kapcsolatok alakulhatnak ki, akkor ez majd kihat a szülőkkel kapcsolatos iskolai álláspontokra is. De ez nem azonnal fog bekövetkezni.

Annak idején, amikor ez a program elindult, nagyon fontosnak tűnt az, hogy azok a pedagógusok kerülhessenek be a tanfolyamra, akik érdeklődnek egyáltalán a probléma iránt, és lehetőség szerint fogékonyak az új dolgokra. Mit tapasztaltak ezzel kapcsolatban?

VÖRÖSMARTY-MOLNÁR DÓRA: Alapvetően az intézettel együttműködő iskolákból jelentkeznek a pedagógusok. Azt lehet tapasztalni, hogy szinte az ország minden részéből jelentős az érdeklődés e program iránt.

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Nyilván vannak olyanok, akik önkéntesen jelentkeznek, de arra is van példa, hogy a vezetőség „kirendeli” a pedagógust. Nagyon sokan a jelentkezők közül már a tanfolyam megkezdése előtt az interneten tájékozódnak arról, hogy mit fognak itt tanulni.

Tehát sok esetben nagyon komoly előzetes érdeklődésről is beszélhetünk. Arra is volt példa, hogy valakinek már komolyabb előzetes ismeretei voltak, de ezeket szerette volna felfrissíteni, vagy éppen a resztoratív technikát elsajátítani. De azokban az esetekben sem láttam nagy bajt, ha a pedagógus egyfajta „ráhatás” nyomán jött el, mert ezek az esetek azt jelezték, hogy az iskola vezetése számára fontos, hogy birtokukba kerüljenek ezek az ismeretek. Hisznek abban, hogy az fontos, hogy a pedagógusok többsége ki legyen képezve ezekre a technikákra, mert ha nem is tudják teljes mértékben visszaszorítani az agressziót, de jelentősen mérsékelhetik.

VÖRÖSMARTY-MOLNÁR DÓRA: Azért azt fontos hangsúlyozni, hogy a legtöbben olyan intézményekből jöttek, ahol szakiskolai képzés is folyik.

Ez nem véletlen. A témára vonatkozó kutatások mindegyike ezt határozottan megerősítette. Ebben az iskolatípusban nemcsak a konfliktusok nagy(obb) száma, hanem azoknak a jellege is komoly gondot okoz.

HUNYADI KRISZTINA: A tréningen résztvevők egyöntetűen megfogalmazták, hogy az új generáció iskolai „kezeléséhez” más eszközökre van szükség. A legnagyobb gondot a pedagógusok számára – a visszajelzésekből úgy tűnik – a tanulók és a szülők tiszteletlensége jelenti. Úgy érezték többen is, hogy nem tekintik partnernek a tanárokat, akiket a helyzetektől függően hol lehet és kell tisztelni, hol pedig nem. A másik nehezen kezelhető kérdésnek a tanulók tartós figyelmének hiányát említették. Ha a tanulót nem érdekli az óra anyaga, akkor előbb vagy utóbb elkezd unatkozni, és ez melegágya a konfliktusok kirobbanásának. Feszültség keletkezik az órán, amely akadályozza a megfelelő minőségű szakmai munkát. Az iskolák többsége a különféle okok miatt bekövetkező tanulói hiányzásokkal sem tud mit kezdeni, és hasonlóan tehetetlennek érezték magukat azokban az esetekben is, amikor a tanulók között súlyos fizikai agresszióra, verekedésekre került sor. A konfliktusok többsége fegyelmi tárgyalásokba torkollik. Az iskolák egy része ezeket szeretné kiváltani az új eszközökkel, technikákkal.

VOGLNÉ NAGY ZSUZSA: Készítettünk menet közben interjúkat a pedagógusokkal. Szinte mindenki megemlítette azt, hogy véleményük szerint ma már nincs tekintélye a pedagógusoknak. A tekintélyre tehát nem tudnak építeni. Ezért kell egy más jellegű és minőségű kapcsolatban gondolkodni, legyen szó tanár és diák, vagy tanár és szülő esetéről. A pedagógus státuszának ebből a szempontból alig van jelentősége.

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Többek számára vonzónak tűntek a 90-es évek, mert úgy vélték, vagy úgy emlékeztek vissza ezekre az évekre, hogy akkor még a pedagógusok rendelkeztek valamifajta tekintéllyel. Úgy látják a mából, hogy akkor még hallgattak rájuk és megkapták azt a tiszteletet, amely szerintük megilleti őket. Most mindez elveszett.

Ha csak a szakiskolákra, vagy ha az akkori nevén a szakmunkásképző intézetekre gondolok, azt látom, hogy már akkor sem volt egyszerű ezekben az iskolákban tanítani...

SZIKOLAI RITA: De ez nem csak a tanulók kapcsán igaz. Többen éppen a szülők esetében számoltak be arról, hogy gyakran tapasztalják, nem számít az, amit a pedagógus mond, vagy amit éppen kér. A szülők egy része nem akar kapcsolatot tartani, és sokszor felülírják a pedagógusok szándékait.

SZIKOLAI RITA: A másik, amit mondanak, az az idő, hogy tudniillik, borzasztóan be vannak szorítva. Van egy tanterv, amit teljesíteni kell, és ők ezt nem tudják nem teljesíteni.

HUNYADI KRISZTINA: Ez egy nagyon jó kérdés. Egy biológiateanár, aki ott volt a tréningen, hogyan alkalmaz egy alternatív eszközt az órán, vagy például egy osztályfőnök, akinek persze több szintéren van intervenció lehetőség. Vagy hogyan hat egy igazgató, egy diákönkormányzat az iskolára mint rendszerre, az iskolai erőszak kérdésében. Az iskolai alternatív vitarendezés rendszerszinten építhető be egy iskola életébe, ennek alapja, hogy minden iskolai szereplő bevonható különböző módon. A biológiateanár is megtanítható bizonyos kommunikációs technikák alkalmazására. Akár az óra elején, vagy ha úgy adódik, a szünetben. A szemlélet rendszerszintű kialakítása a lényeg.

MOLNÁR HEDVIG: Én azt tapasztalom, hogy ott tudják alkalmazni az alternatív vitarendezést, ahol van egy tanári közösség. Ők meg tudják a saját konfliktusaikat is egymás között oldani, és annyira nyitottak, hogy a szülőkkel és gyerekekkel változást indukáljanak, s ezért érezhetik azt, hogy ott valóban megváltozott a világ. Ezekben az iskolákban már látják, hogy a hagyományos eszközökkel az oktatás már nem működtethető.

Az nyilvánvaló, hogy például a szülők bevonása nélkül ma már nem lehet komoly döntéseket hozni az iskolákban.

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Ők is érzékelik, hogy megváltozott a világ, ez nem lehet vita tárgya. De sok a bizonytalanság és emiatt nem könnyű a megfelelő utakat megtalálni.

VOGLNÉ NAGY ZSUZSA: Az interjúkból még azt szűrtem le, hogy a résztvevők számára nagyon fontos, hogy önismeretet ad és egyfajta pszichés támogatást. Egy olyan mentális gondozásról volt itt szó, amelyre nagyon nagy szükség van. Mert, hogy ők a frontvonalban vannak...

Érdekes, hogy azt a kifejezést használta, hogy a „frontvonalban”. Évekkel ezelőtt ezt a címet adtam annak a kötetnek¹, amely a középiskolákban zajló agresszióval összefüggő problémákkal foglalkozott.

VOGLNÉ NAGY ZSUZSA: Úgy érezték, hogy olyan képzést kaptak, amely valóban tud nekik a mindennapokban segíteni. Hasznosnak ítélték.

1 Frontvonalban. FPPTI, 2008. szerk.: Mayer József

JUHÁSZ ÉVA: Szóba került több alkalommal a tanárok közötti konfliktus kérdése is. Ezeknek a kezelése szintén sok problémát okoz a tantestületekben. A megfelelő megoldásokat azért tartották fontosnak, mert úgy látták, hogy ezzel is mintát adhatnának a tanulók számára. Tehát az, hogy a gyerekek lássák, hogyan oldjuk meg egymás között a konfliktusokat, ez nagyon fontos.

SZIKOLAI RITA: Azt is jó volt látni, amikor „aha-élményük” volt. Korábban is alkalmaztak különféle technikákat, de ez sok esetben nem volt teljesen tudatos, nem volt mögötte valamilyen stratégia. A most tanultakat bele tudják helyezni a folyamatokba, és a cselekvéseik ezért tudatosabbá válhatnak.

Milyen iskolatípusban fordult elő leggyakrabban konfliktus? Van erről valamilyen tapasztalatuk, információjuk?

HUNYADI KRISZTINA: A program a szakiskolákat és a kollégiumokat célozta meg...

Úgy látják, hogy jó volt a cél kijelölése?

HUNYADI KRISZTINA: Mindenképpen jó cél volt, mert esélyt kaptak ezek az iskolák, amelyek komoly kihívásokkal küzdenek az agressziókezelés, normaszegés területén. Az már egy másik kérdés, hogy melyek lehetnének azok a korosztályok, amelyeket szintén érdemes megcélozni hasonló programokkal. A fiatalabbaknál még eredményesebb lehet a szemléletformálás, mintaadás, hiszen a középiskolások esetében az életkori sajátosságoknak megfelelően már sok vonás kialakulása előrehaladott fázisban van személyiségükben, és ezért a kialakult motívumokat, attitűdöket nehezebb megváltoztatni. Én szerencsésnek tartanám, ha már 10-14 éves kor közötti tanulókkal is foglalkoznának ezen a területen is. Sőt, az affektív/érzelmi kommunikációt már óvodáskorban is lehetne alkalmazni.

SZIKOLAI RITA: Ha korábban kezdenék, akkor még több idejük lenne a tanároknak, mert az általános iskolában talán több a lehetőségük és talán befogadóbbak a gyerekek is.

MOLNÁR HEDVIG: A szakiskolákban alapvetően arról van szó, hogy oda nem az elit járhatja a gyermekeit. Rengeteg a hátrányos helyzetű tanuló, sőt a halmozottan hátrányos helyzetű, s részben ezért ebben az iskolatípusban rengeteg konfliktussal kell számolni. Éppen most fogalmazták meg a tanárok azt, hogy ebből az iskolából már nem tudják hova küldeni a tanulókat, ez számukra a végállomás. Úgy ítélik meg, hogy ezért a szakiskola gyakorlatilag a problematikus gyermekek gyűjtőiskolájává vált.

SZIKOLAI RITA: Több esetben talákoztunk olyan szakiskolákkal, amelyek nagyon nagy létszámúak voltak. Ez is rendkívüli módon nehezíti a tanárok helyzetét. Tehát nemcsak az a baj, hogy az iskolában nagy számban koncentrálnak ezek a tanulók, hanem ebből következő módon az osztályokban is.

Durván a tanulók 25 százaléka jelentkezett az elmúlt évtizedben az általános iskolát követően szakiskolákba. Valóban van abban valami, hogy itt a „maradék-elv” érvényesül...

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy több országban már korábbi életszakaszban elkezdene foglalkozni a tanulókkal, tanítják őket különféle konfliktuskezelő megoldásokra. Sok helyütt vannak például gyermek mediátorok. Magam is azt hiszem, hogy a konfliktuskezelést már gyermekkorban el kell kezdeni tanítani, felnőttkorban, ha nem is reménytelen, de nagyon nehéz.

Szerencsés lenne, ha nálunk is lennének az iskolákban kortárs mediátorok.

HUNYADI KRISZTINA: Igen, de ahhoz külön képzésre van szükség. Továbbá különböző feltételei és kritériumai vannak a kortársképzés megteremtésének. Ebben a projektben, ennek megvalósítására nem volt lehetőségünk.

Hogyan hasznosul a képzés eredménye az iskolákban? Mi történik azt követően, hogy a pedagógus(ok) tudással gazdagodva hazatérnek az iskoláikba? Vannak ezekről a folyamatokról információik? Tudják-e, hogy milyen konkrét tevékenységet végeznek annak érdekében, hogy az új szemlélet és az arra épülő gyakorlat minél hamarabb meghonosodhasson az intézményben?

HUNYADI KRISZTINA: A tréningeken általában az utolsó napon kitérünk arra, hogy – proaktív kör keretén belül – arról beszélgetünk a résztvevőkkel, ha visszatérnek az iskolákba, milyen lépéseket fognak tenni az alternatív vitarendezési technikák bevezetése érdekében. Többen aggodalmuknak adtak hangot, mondván, hogy úgy fogadja majd őket, a tantestületet, mint akik tréning után „fényt kaptak”, és reménykednek abban, hogy a tréning hatása hamar elmúlik, a lelkesedés alábbhagy majd. Iskolaszpecifikusan, olyan lépéseket dolgoztunk ki közösen, amelyek eredményesek lehetnek a tantestület tagjainak kioltó törekvéseivel szemben. Például filmeket vetítenek, előadást, bemutatókat tarthatnak. Mi, az OFI szakértői is rendelkezésükre állunk, akár bennünket is meghívhatnak, hogy támogassuk a megvalósítást. Mi egyébként folyamatosan utánkóvettük azt, hogy mi történt a képzések után és ezért van pontos rálátásunk az aktuális fázisokra.

MOLNÁR HEDVIG: Az nagyon fontos, hogy van lehetőségük arra, hogy minket megkeressenek és kérdéseket tegyenek fel, ha valahol helyben nem megoldható problémával kerülnek szembe. Most egy második körös tréning volt, ezért sokan visszahozták azt, amit tapasztaltak saját iskolájukban. Akik motiváltak voltak, azok mind kipróbálták ezt a módszert. A legfontosabbnak ezt tartom, hogy kipróbálták, még abban az esetben is, ha nem minden sikerült tökéletesen.

Nyilván sok iskolában nem volt sok veszteni való...

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Azt hiszem, hogy alapvetően arról van szó, hogy attól féltek, hogy a tantestületben sokan lesznek olyanok, akik ezt a dolgot nem akarják, és ezért velük meg kell majd küzdeni az alkalmazás kérdésében. Nyilván sok iskolában ez is nem könnyen kezelhető konfliktusokat eredményezett.

Senki sem számolta még ki, hogy egy iskolának mennyibe kerül a konfliktusok és az ebből adódó fegyelmik kezelése időben, energiában és tényleges költségekben. Ha ezzel az iskolák szembesülhetnének, azt hiszem, könnyebb lenne őket rávenni más módszerek alkalmazására.

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Van tudomásunk olyan intézményről, ahol hetente 10-15 fegyelmi tárgyalás is volt.

Ez nyilván zsákutca, ezen az úton nem lehet továbbmenni...

HUNYADI KRISZTINA: Az volt az egyik legfontosabb felismerés, hogy abban az iskolában volt a bevezetés a legsikeresebb, ahol azt az iskola vezetése is támogatta. A szemléletformálás számunkra is fontos, ezért volt jó ötlet az, hogy őket is volt módunk ezzel a programmal és szemlélettel megismertetni.

Ezzel egyetértünk. De azt hiszem, hogy ez minden esetben így van. Ha a menedzsment nem partner, akkor kevés esély van az iskolákban bármilyen program vagy innováció sikerre vitelében.

VOGLNÉ NAGY ZSUZSA: Erre is rákérdeztünk az interjúkban. Több esetben az derült ki, hogy a pedagógusok arról számoltak be, hogy megnőtt a személyes presztízsük a gyermekek előtt. Ez számukra nagyon fontos volt.

JUHÁSZ ÉVA: Azokban az esetekben, ahol egy-egy ember jött az iskolából, ott azt fogalmazódott meg, hogy a tréning után néhány hétig tart bennük a lendület, de azt követően alábbhagy. Ezért további és folyamatos támogatásra lenne szükségük, például szupervíziora, esetmegbeszélésre. Ott, ahol többen jöttek, más volt a helyzet, mert nagyobb lehetőség nyílt a program felépítésére.

De mi van akkor, ha az iskolavezetés nem érdekelt abban, hogy a konfliktusokra fény derüljön, hogy azokat a nyilvánosság előtt kelljen megvitatni és megoldani?

HUNYADI KRISZTINA: Sok helyütt éppen ezért nem alkalmaznak külső mediátorokat. A belső konfliktusok megoldásaiban nehéz belülről semleges embert találni. De látni kell azt, hogy vannak és lesznek olyan helyek, ahol ebben az értelemben nem vállalják fel a konfliktus rendezését. Ebben az esetben a resztoratív köröket ajánlom, a gyógyító vagy reaktív típusait, mert ahhoz nem szükséges kívülálló szakember. A konfliktusokat pedig nem érdemes kezeletlenül hagyni, mert alattomosan bekúszik a mindennapokba és egyre jobban

elburjánzik. A tréningen mindig elmondom, hogy a kezeletlen konfliktusnál még egy kezdő facilitátor által tartott resztoratív vagy mediációs ülés is jobb, mert a technika biztonságot ad a mediátoroknak és a résztvevőknek egyaránt.

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Nekem ezen a területen az a tapasztalatom, hogy az iskola számára az jelent nagy gondot, ha ezeknek az eseményeknek a híre eljut a fenntartóhoz. Attól tartanak, hogy ezeknek a híreknek az alapján formálnak róluk – nyilván kedvezőtlen – véleményt.

A projekt rendelkezésére állt egy „zöld szám”.

VÖRÖSMARTY-MOLNÁR DÓRA: Ez az ingyenes szám azért volt fontos, mert ha a szülők és diákok megkerestek bennünket, akkor mi felhívtuk a figyelmüket arra, hogy kihez vagy milyen intézményhez fordulhatnak annak érdekében, hogy orvosolják a problémáikat. Az együttműködő intézmények esetében egy alkalommal ingyen juthattak hozzá mediátorhoz, vagy a tanácsadás szintjén segíthettek a szakmai közreműködők.

Különleges feladat lehet egy „zöld számos” hívás nyomán bemenni egy iskolába!

MOLNÁR HEDVIG: Valóban, mert nekem katartikus élmény volt. Mindenki nyitottan állt a dologhoz, mindenki segíteni akart. Az volt ott a nagy felismerés, hogy az iskolában dolgozók rájöttek, hogy mivel házon belül nem tudják a problémát megoldani, ezért segítséget kell kérniük. És ami nagyon fontos, ezt meg is tették. Amit tanultak, azt jól alkalmazták, hogy ti. teljesen független embereket hívtak az ügy megoldásához.

Vannak-e forgatókönyvek arról, hogy ezen a területen a következő években mi várható az iskolák világában?

HUNYADI KRISZTINA: Szerintem az lenne a legfontosabb, hogy a kiképzett pedagógusok száma elérje azt a kritikus tömeget, amelynek a jelenléte, de sokkal inkább a működése alkalmas lehet a korábban már említett szemléletváltás eléréséhez. Ezt a folyamatot kellene felgyorsítani, továbbvinni és más szereplőkre, például a kortárs segítőkire kiterjeszteni. A szülők kérdése már nehezebb ügy, őket egyelőre nem könnyű bevonni.

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Az is nagyon fontos lenne, hogy az alternatív vitarendezési módok beépüljenek a pedagógusképzésbe, mert a pedagógusok már a képzés során megtanulhatnák ezeket a technikákat.

KOVÁCS PIROSKA: Amíg ez a szemlélet nem hatja át az iskolákat, addig kis kosárcának használják ezt a módszert. Azt vesznek ki belőle, amit az adott esetben használni tudnak, vagy amiről azt gondolják, hogy eredményesebbé teheti a munkájukat. Másképpen, hogyan lehet

például a fegyelmikre fordított időt és energiát csökkenteni. A nagy víziók nem voltak tipikusak. Sokszor volt olyan benyomásom, hogy a megoldások a „tűzoltódsdi” irányába mentek el.

VOGLNÉ NAGY ZSUZSA: Azt sem szabad elfelejteni, hogy az alternatív vitarendezés más területeken is újdonság. Ezt még társadalmilag is adaptálni kell. Ahogy el fog terjedni, már nem kuriózum gyanánt fognak rátekinteni.

SZIKOLAI RITA: Beszéltünk arról, hogy diákok „fura partnernek” tekintik a tanárokat. Ennek a módszernek éppen az a lényege, hogy nem a tekintélyre épít, mert akivel szemben használom, azt partnernek tekintem.

HUNYADI KRISZTINA: Éppen emiatt nem könnyű a tréning első napja, mert ezt a tekintélyelvű szemléletet kell feladni. Ez a vitarendezési mód teljesen újszerű gondolkodást igényel. Rugalmasság, nyitottság szükséges a pedagógusok részéről. Manapság már csak azért nem fogják őket elismerni, mert pedagógus, ehhez sokkal inkább a szóban forgó partnerség kialakítására van szükség. Autoriter módon nem lehet a mai gyerekekhez közeledni. A másik probléma az, hogy a pedagógusoknál sok esetben még nem egyértelmű, hogy csak oktatniuk kell, vagy oktatniuk és nevelniük is egyaránt. Erről nagyon megoszlottak a vélemények. Mivel nyilván az utóbbi, ezért a mintaadó magatartásnak is komoly hatása lehet.

A szakiskolák esetében ez különösen nagy problémát jelent... De mit tudnak mondani azokra a helyzetekre, ahol olyan problémák merülnek fel, ahol a pedagógiai eszközök már nem hatásosak vagy egyáltalán nem alkalmazhatók? Milyen egyéb támogatás, segítség adható ezekben a helyzetekben az iskoláknak és az ott dolgozó pedagógusoknak?

SZABÓNÉ BÁNFALVI KATALIN: Többször megfogalmazták, hogy jó lenne, ha akár egyénileg, akár csoportosan eljuthatnának szupervizióra. Úgy érzik, hogy sokszor egyedül vannak, és szükségük lenne arra, hogy a munkájuk során felmerülő problémáikat meg tudják osztani szakemberrel is, nemcsak egymást közt.

VOGLNÉ NAGY ZSUZSA: Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a társadalomban felhalmozódott feszültségek sok esetben az iskolákban csapódnak le. Ez egy nagyon érzékeny terület ezért. Úgy is megfogalmazhatom, hogy jót tenne a szó jó értelmében, ha „ajnároznák” a pedagógusokat, alkotónapok, alkotószabadság, pihenő évek és más hasonló dolgok alkalmazásával.

HUNYADI KRISZTINA: Képesek vagyunk-e a valódi szükségleteket megfogalmazni? Szerintem ehhez elegendő időre van szükség. Nem könnyű „jól hallani” és „jól meghallani” a pedagógusokat. Vajon ki az a szervezet vagy szakemberek csoportja, akik a pedagógusok pulzusára tudja tenni a kezét, hogy aztán valódi válaszokat tudjanak adni az igényekre. Erről eszembe jut egy friss élményem. Most voltam egy olyan iskolában, ahol már volt előzménye az alternatív vitarendezési technikák alkalmazásának. Az utánkövetés során egy olyan proaktív körben

tudtunk beszélgetni, ahol a pedagógusok, akik egyébként „beleszerettek” ebbe a módszerbe, a „hogyan tovább?” után érdeklődtek. Azt fogalmazták meg, hogy ha kiforrt a konfliktus, akkor az érintetteket odaküldik a kiképzett szakemberekhez, akik formális módszereket (mediáció, konferencia, kör) alkalmazva kezelik a konfliktust. Őket – akik jórészt szaktanárok voltak – az érdekelte, hogy akiknek nincs idejük és lehetőségük a formális módszerek alkalmazására, mindamellet, hogy kirekesztettnek érzik magukat, kérdés számukra, hogy mégis hogyan tudják képviselni ezt a szemléletet. Félték, hogy megkopnak a tanultak, és nem akarták, hogy elveszzen, a számukra értékes tudás. Ez például egy nagyon pontosan delegált szükséglet-igény, melyet a jelenlévő igazgató „meghallott” és a proaktív kör végére többféle megoldás állt a szaktanárok részére a módszer tanárspecifikus alkalmazására.

JUHÁSZ ÉVA: Én más oldalról közelíteném meg ezt a dolgot. Az egyik iskolában, ahol úgy ítélték meg, hogy az alsós gyerekek még nem eléggé érettek ezekre a dolgokra, ott drámapedagógiai módszerekkel érzékenyítették őket. Mire a tanulók eljutnak felsőbe, addigra már másképpen látják és kezelik az ügyeket. Ebben az iskolában sok munkát áldoztak erre a módszerre a pedagógusok, és ennek néhány év múlva meg lett az eredménye. A vezetés erre jól reagált, mert noha korábban nem volt erről az igényről tudomásuk, most már azon gondolkodnak, hogyan, milyen megoldások keretében lehet elképzelni ennek a kommunikációs stílusnak a tanórai szintű alkalmazását. Tehát az a kulcs, hogy a technika a mindennapokban is ott legyen az iskolákban. Itt arról a törekvésről van szó, amelyet megoldásorientáltságnak nevezhetünk. Tehát ezekben az esetekben nem a problémafókuszra, hanem a megoldásokra koncentrálnak.

MOLNÁR HEDVIG: A pedagógusok támogatásának az egyik eszköze lehetne egy jobban átgondolt továbbképzési rendszer létrehozása, ahol a szükséges képzések egymásra épülhetnek.

JUHÁSZ ÉVA: Ugyanakkor vannak olyan helyzetek, ahol helyi vagy belső mediátorokat kellene alkalmazni, pusztán azért, mert ők jobban ismerik a helyi viszonyokat.

KOVÁCS PIROSKA: Sok pedagógus jelzett vissza azzal, hogy enyhe diszkrpanciát érez a makroszintű hozzáállás és az ő törekvésük között.

Ha az oktatás társadalmi-gazdasági környezete alapvetően megváltozik, akkor nagyon nehéz azt elképzelni, hogy a tantermi oktatás változatlan módon és feltételek között működhessen.

VOGLNÉ NAGY ZSUZSA: A szakiskolákban persze nagyon nehéz a helyzet. Itt sok tanuló esetében elmondható, hogy a saját életükhöz való viszony sérült meg alapvetően. Nincs a környezetükben olyan személy, akinek jól megfogható, kommunikálható jövőképe lenne.

HUNYADI KRISZTINA: Szerintem van a tanulók egy részének jövőképük, csak az éppen nem reális. A résztvevő pedagógusok többsége azt fogalmazta meg a tréning első napján igény-

ként, hogy elég az elméletből, gyakorlati technikákat szeretnének tanulni az egyre jobban elharapózó iskolai agresszió kezelésében – lehetőség szerint, hosszú távon. Emellett megemlítették, hogy kevés az idejük, nincs pénz szakembereket alkalmazni, tehát kíváncsian várják, hogy az adott helyzetben milyen eszközt javasunk, ami segíthet. Örömmel tapasztaltuk már a tréningeken, hogy a nehéz körülmények ellenére és a pedagógusok terhelése mellett megvalósíthatónak, reálisnak és reménykeltőnek találták az alternatív vitarendezési technikákat. Az utánkövetéseken meggyőződhattünk arról, hogy a módszer milyen komoly hiányt pótol a pedagógusok vitarendezési eszközeiben, kommunikációjában és ennek változásával jó esély nyílik a biztonságosabb iskolák kialakításában.

Sok múlik azon, hogy a pedagógusok megteszik-e a kezdő lépést... a módszert bevezető iskolákat látva, jó úton járunk. Abban tehát egyetérthetünk, hogy a projekt legfontosabb eredményeinek a hasznosulását sok egyéb mellett olyan tényezők segíthetik elő, mint az, hogy az eljárást nemcsak a pedagógusképzésre, hanem más képzési területekre is ki lehessen terjeszteni. Azt is kulcselemnek gondolják, hogy erősíteni kellene az iskolavezetés involválását annak érdekében, hogy a módszerek hatékonyabban jelenhessenek meg az iskolai gyakorlatban. Az is nyilvánvaló, hogy a szülők intenzívebb bevonása a folyamatokba, egyáltalán megismertetésük ezekkel a módszerekkel nem megkerülhető feladat.

Birkásné Pápay Judit

A perifériára sodródottak iskolája

A Dolgozók Magán Általános Iskolája száznál is több aluliskolázott, állását féltő dolgozó, illetve dolgozni akaró fiatal és felnőtt kezdeményezésére jött létre 1992. szeptember 1-jén. Innen ered az iskola neve is. Az intézményt állami feladat ellátásával bízta meg Győr Város Önkormányzata, közgyűlési jóváhagyással.

Az iskolában 142 tanuló kezdett, többségükben felnőtt fejjel, többgyermekes családjában és családapaként, több év kihagyással ültek újra iskolapadba. Ez komoly erőfeszítéseket követelt a tanároktól, diákoktól egyaránt. Volt olyan család, ahonnan egyszerre hatan jártak iskolába.

A diákok hat osztályban kezdték meg, illetve folytatták tanulmányaikat. Úgy mint: írni, olvasni és számolni tanulók osztályában, illetve az ötödik, hatodik, hetedik és nyolcadik osztályokban. Az egyik osztályba ifjúsági tagozatosok jártak, akiket „jó szándékból” tanítotunk és neveltünk, normatív támogatás nélkül, az önkormányzat néhány felelős beosztású hivatalnokának ellenséges hozzáállása miatt. Az egyik önkormányzati képviselő elismerő szavaival elnevezte a magániskolát „jó szándék magániskolának”. Ez az elnevezés nemcsak az iskolában tanulók körében, de a megyén kívül is ismertté vált.

A tanulók összetétele rendkívül sokszínű volt a szülői, családi háttér, az élet- és anyagi körülményeik, egészségi állapotuk tekintetében. A társadalmi normák betartásában, kezelhetőségükben, képességeikben, iskolai előmenetelükben, életkorukban (átlagéletkoruk 28 év) is nagy különbségek voltak. Aluliskolázottságuk és nyomasztóan hátrányos helyzetük tekintetében viszont mind egyformák voltak, és ez az iskola volt az utolsó esélyük arra, hogy a boldogulásukhoz szükséges általános iskolai végzettséget megszerezzék. Mindezek ismeretében egy év előkészítő munkával, célirányos tervezéssel, szervezéssel, személyre szabott oktatás és nevelés folyt a magániskolában. A diákok egyéni ütemben, apró lépésekben haladtak előre az ismeretek megszerzése és személyiségük pozitív fejlődése terén.

Az iskola tanárai, nevelői is különbözőek voltak – általános iskolai tanítók, tanárok, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, szociálpedagógus, hittanár, ifjúságvédő, pszichológus, főiskolai docens, pedagógiai főmunkatársak – a feladatoknak, tennivalóknak megfelelően.

A magániskolában az oktatás és a nevelés teljes egészében az általános iskolák tantervéhez igazodott. A fő cél az volt, hogy a tanulók tudása megfeleljen az általános iskolai alapkövetelményeknek. Nem követeltünk kevesebbet, mint másutt, ám a tantervi követelményeket apróbb lépésekkel, egyéni ütemmel, személyre szabottan értük el. Felzárkóztatással eljutottunk odáig, hogy az elégséges osztályzatot kapott tanulók rendelkezzenek a továbbhaladáshoz szükséges, stabil alapismeretekkel.

A magániskola eredményes működése hamarosan ismertté vált szakmai körökben, így a következő tanévre a nevelési tanácsadó, az áthelyező bizottság, a gyermek- és ifjúságvédők, a gyámhatóság, a GYIVI, a bírósági pártfogók kérésére iskoláztunk be tanulókat, és a győrszemerei tagiskola megnyitásával 273 főre emelkedett az iskola létszáma. Az iskola tanulóinak átlagéletkora viszont csökkent, mivel az új beiratkozottak többsége 18 év alatti volt. A tagiskolák száma évről évre emelkedett. Győrszemerén két tanévet, a következő tanévtől Bőnyön is két tanévet, Kapuváron öt tanévet, Szanyban egy tanévet működött a magániskola. A tagiskolák életre hívói a falujuk és városuk iskolázottsági és kulturális színvonalát emelni akaró, a munkanélküliséget, a társadalmi beilleszkedéssel kapcsolatos problémákat csökkenteni, felszámolni szándékozó kisebbségi önkormányzatok, polgármesterek, iskolaigazgatók, művelődésház-igazgatók voltak. A tagiskolákat létrehozók körében jó fogadtatásban részesültünk. Az iskola eredményes működéséhez szükséges minden tárgyi feltételt biztosítottak, és egyéb segítséget is, az erkölcsi elismerésen és megbecsülésen túl. Biztosították az oktatás zökkenőmentességét, megoldották a feladatlapok, a saját jegyzetek sokszorosítását. Rendelkezésre bocsátották a kötelező olvasmányokat, szépirodalmi, ismeretterjesztő és szakkönyveket, lehetővé tették videofilmek vetítését is a könyvtárban, az ott tartott tanítási órákon. A művelődési házban, könyvtárban megtekinthettük a különböző kiállításokat, a diákok megismerkedhettek a helyi népi hagyományokkal. A tagiskolák létrehozása nélkülözhetetlen volt az aluliskolázottság felszámolására, mivel több száz tanulónak költséges lett volna utazni a megyeszékhelyre, de nem is utaztak volna anyagi hiányában.

A magániskolában az oktatás ingyenes, a diákok ingyen kapták a tankönyveket, térképeket, a rászorulókat a füzeteket, írószereket és egyéb taneszközöket is. A tanév során a tanulók a tudásukról állandó visszajelzést kaptak. Dolgozatot írtak, szóban és írásban feleltek, de nem volt stressz, nem volt elégtelen. Az értékelés a hiányosságok felszámolására és az eljövendő beszámolókat, vizsgák követelményeinek a megismerésére szolgált. A tanulók negyedévenként és félévenként adtak számot a tudásukról. Mivel tanulmányaikban egyéni ütemben haladtak, ezért akkor vizsgázhattak (elővizsga, vizsgaidőszak, halasztott vizsga), amikor felkészültnek érezték magukat. Az eredménytelen vizsga többször is megismételhető volt. Ritkán volt erre szükség, mert tanulóink az egyéni felzárkóztatások segítségével teljesíteni tudták a tantervi követelményeket.

A beszámolókat és vizsgák vizsgabizottság előtt történtek, ezzel is nagyobb megbecsülést, sikerélményt, önbecsülést szerettünk volna biztosítani tanítványainknak. A tanévet családi közös ünnepléssel zártuk, az ünnepély után fehér asztal mellett ünnepeltünk.

Az elsősorban nevelő és személyiségfejlesztő feladatokat vállaló magániskola tevékenységéhez szorosan hozzátartozott az iskolában tanítók bensőséges kapcsolata egymással, tanítványainkkal és családjukkal. Nagy hangsúlyt fektettünk az iskolai foglalkozásokon az oldott légkörre, a sikerélményre. Tanítványaink hamar felismerték, hogy értük történik minden, és naponta lehet tiszta lappal indulni. A rendkívül tanárigényes oktatási, nevelési módszerünk lényege a személyre szabottság: egyéni vagy 2-5 fős differenciált csoportokban dolgoztunk. Különösen nagy hangsúlyt fektettünk a szükség szerinti felzárkóztatásra, az

egyéni, célirányos személyiségfejlesztő korrekciós foglalkozásokra, a társadalmi beilleszkedésre, a társadalmi normák meg-, illetve újratanulására, a hétköznapi életben szükséges gyakorlati tudnivalók elsajátítására – kérvény, önéletrajz, pályázat –, változó társadalmunkban a helyük megtalálására, munkahelykeresésre.

A tankönyvekből segédanyagokat, saját jegyzeteket készítettünk, kiemelve a lényegeset, az összefüggéseket. Ezekkel a személyre szabott tananyagokkal megtanítottuk őket tanulni, és megkönnyítettük számukra az egyéni tanulást. A tananyag szemléltetésére, elmélyítésére tanulmányi kirándulásokat, színházlátogatásokat, könyvtár- és múzeumlátogatásokat és egészségmegtartó túrákat szerveztünk. Hittanórán a diákjaink megtanulták, hogy az ismeret, a tudás önmagában kevés, mert a felemelkedéshez, a sikeres életvezetéshez kell a tiszta erkölcs, a mindennapi munka, az elszánt akarat és a hit. Tanítványaink közül többen tanultak tovább gimnáziumban, szakközépiskolában, szakmunkásképzőben, megállták helyüket, és eredményesen végeztek a munkaiügyi központ és a Győr-Moson-Sopron Megyei Cigányok Érdekvédelmi Szövetsége által létesített szakmai képzéseken, többen közülük sofőrök, varrónők, szakácsok, pincérek lettek.

A Dolgozók Magán Általános Iskolájában az elmúlt húsz évben mintegy 2500 tanuló fejezte be eredményesen az általános iskolai tanulmányait, és mintegy félszáz felnőtt tanult meg írni, olvasni, számolni.

Pauwlik Zsuzsa – Margitics Ferenc – Figula Erika – Szatmári Ágnes

Iskolai erőszak: a beavatkozó szemlélő magatartásforma családi szocializációs háttértényezői

Jelen tanulmányukban a szerzők az iskolai erőszak kezelésében előforduló egyes magatartásmintáknak (csatlakozó beavatkozó, segítő beavatkozó és szemlélő) az egyes családi szocializációs tényezőkkel való kapcsolatát vizsgálják. A családi szocializációs háttértényezőket komplexitásukban igyekeznek megragadni, vizsgálva a családi légkört, a szülői nevelő attitűdöket, a szülői nevelési stílusnak, a szülői nevelési céloknak és a szülői bánásmódnak a csatlakozó beavatkozó, segítő beavatkozó és szemlélő magatartásmintákkal való kapcsolatát. Kutatásuk eredményei azt mutatják, hogy a családi szocializációs tényezők leginkább a segítő beavatkozás magatartásmintáival vannak kapcsolatban, de a csatlakozó beavatkozás és a szemlélő magatartásminták és egyes családi szocializációs tényezők között is igen szoros kapcsolatot tudtak kimutatni.

BEVEZETÉS

Az iskolai erőszak az utóbbi 20 évben áll a nemzetközi kutatások középpontjában. A Skandináviából kiinduló kutatások mára a világ több országában (legtöbb európai ország, Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália) is követőre találtak (SMITH–MADSEN–MOODY 1999).

Az iskolai erőszakot a kezdeti kutatásaiban gyakran egy kétszemélyes (diádikus) helyzetre vezették vissza, a zaklatóra és áldozatra. A zaklatók, akik folyamatosan zaklatják a társaikat, az áldozatok pedig elszenvedői a zaklatásnak (bullying). A zaklatók nem mindig csak fizikai erőszakkal, hanem sokszor kifinomult módon szekálják társaikat, s ez komoly pszichés hatást gyakorol az áldozatokra (ESPELAGE–SWEARER 2003).

Dodge (1991) proaktív és reaktív agressziót különböztet meg. A proaktív vagy instrumentális agresszió azt a viselkedést jelenti, amely az áldozatra irányul, hogy megszerezze tőle a kívánt eredményt (tulajdon, hatalom vagy társas előny). Ezzel szemben, a reaktív agresszió egy kellemetlen esemény elkerülésének az eredményeként, az áldozat ellen irányuló viselkedés, ami haragot vagy frusztrációt vált ki az elkövetőből. Az erőszakos viselkedés nagy többsége proaktív agresszióknak tekinthető, mert a támadó gyakran keresi a könnyen provokálható célpontot, és ezt időről időre újra megteszi.

Olweus (1993) elkülöníti a direkt agressziót az indirekt agressziótól, Crick (1995) pedig a nyílt agressziót a rejtett agressziótól. A direkt (nyílt) agresszió magában foglalja a fizikai harcot (úgy mint taszigálás, lökdösés, rúgás) és a verbális fenyegető magatartást (úgy mint gúnyolódás,

kötekedés), ez szemtől szembeni összeütközést jelent. Ellenben az indirekt (rejtett) agresszió harmadik fél bevonását jelenti, így a szóbeli agresszió pletykák, csúfolódások terjesztésében nyilvánul meg. A rejtett agresszió a kapcsolatokat közvetlenül károsító agressziótípus.

Crick és Grotpeter (1996) szerint a rejtett agresszióban a társas kapcsolatokat ártó szándékkal használják fel. Például egy rejtett agresszióval élő fiatal a társas tevékenységekből való kirekesztéssel fenyegetheti meg a barátját, ha az nem ért egyet vele. A tanulók pletykákat terjeszthetnek társukról megtorlásul, ha a célpont nem ért egyet a többséggel. A rejtett agressziót az agresszió szóbeli megnyilvánulásaként definiálták, habár valószínűsíthető, hogy néhány tanuló fizikai erőszakon vagy a fizikai erőszakkal való fenyegetésen keresztül károsítja baráti kapcsolatait.

Berger (id. RÉVÉSZ 2007) a zaklatás (bullying) alábbi típusait különbözteti meg:

- Fizikai erőszak (ütés, rúgás, verés);
- Viselkedéses erőszak (pl. elvenni valaki tízóraiját, összefirkálni valaki füzetét);
- Verbális erőszak (pl. csúfolás, kigúnyolás, lekicsinylés);
- Kapcsolati erőszak – más néven szociális erőszak. Ilyen viselkedés rontja az elkövető áldozat társas kapcsolatát (az osztálytárs ignorálása, például kirekesztés a közös játékból, közös „lődörgésből”, kipletykálás).

A legfrissebb kutatások felfedezték a „cyberbullying” jelenségét, amely a telefonon és interneten keresztül történő zaklatást jelenti (SMITH–MAHDAVI–CARVALHO et al. 2008).

Összefoglalva, a különbözőségek ellenére a legtöbb megközelítés tartalmazza azt az elképzelést, hogy az erőszak magában foglalja mind a fizikai, mind a pszichés agressziót. Ez rendszeresen visszatérő, folyamatos viselkedési sorozatnak tekinthető, amit egy egyén vagy egyének csoportja szít, a hatalom, presztízs vagy különböző dolgok megszerzéséért (ESPELAGE–SWEARER 2003).

Swearer és Doll (2001) szerint iskolai erőszak során a tanulók különböző zaklató és áldozat profillal írhatók le. Így nem csoportosíthatók csupán az erőszakoskodó és áldozat kategóriák mentén, hanem: zaklatók, agresszív zaklatók, áldozatok, zaklató/áldozatok, szemlélődők és normakontrollal bírók kategóriába is csoportosíthatók.

Az iskolai erőszak a legtöbb esetben nem elszigetelt, hanem csoportban lezajló jelenség, amely során a zaklató és áldozat mellett több néző is jelen van, akik csak ritkán semleges megfigyelők (RÉVÉSZ 2007).

Vassné Figula és munkatársai (2008) egy 1365 fős mintát vizsgálva úgy találták, hogy az iskolai erőszakban többféle magatartásminta is elkülöníthető. Az áldozat és támadó magatartásminta mellett megkülönböztettek csatlakozó beavatkozó, segítő beavatkozó és szemlélő magatartásmintákat is. A csatlakozó beavatkozás magatartásforma kivételével valamennyi magatartásformát további összetevőkkel lehet leírni.

Vassné Figula és munkatársai (2009) az iskolai erőszak szerkezetét vizsgáló kutatásuk során azt találták, hogy az általános iskolai korosztálynál (11–14 év) az iskolai erőszakra adott reakciók közül a leggyakrabban előforduló magatartásminta – nemektől függetlenül – a segítő beavatkozás volt. A segítő beavatkozás összetevői közül a békítő beavatkozás mutatkozott

a leggyakrabban használt magatartásmintának. A középiskolai korosztályban (15–18 év) az iskolai erőszak által kiváltott magatartásmintákban eltérést találtak a fiúk és lányok között. A lányoknál a segítő beavatkozás maradt a legerősebb magatartásminta, a fiúknál viszont a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás magatartásmintája vált a legjelentősebbé. Az iskolai erőszakra válaszul adott második legerősebb magatartásminta tekintetében szintén jelentősebb eltérések mutatkoztak a fiúk és lányok között. A lányoknál minden korosztály-nál a szemlélő, az általános iskolai fiúknál a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás, a középiskolás fiúknál pedig a segítő beavatkozás magatartásminta volt. Az iskolai erőszakra adott támadó magatartásmódot nem találták jellemzőnek egyik korosztály esetében sem. A támadó magatartásminta azonban minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt a fiúkra, mint a lányokra. A fiúkra minden korosztályban szignifikáns mértékben jellemzőbb volt a fizikai és verbális erőszak alkalmazása, és a támadásból származó előny átélése. Az iskolai erőszakra adott reakciók közül az áldozati magatartásmintát találták a legkevésbé jellemzőnek a vizsgált populációban. 11-12 éves korban még körülbelül azonos szinten váltak áldozatává az iskolai erőszaknak a lányok és a fiúk. 13-14 éves kortól kezdve viszont ezt a magatartásmintát elsősorban a lányokra találták jellemzőbbnek, ami a szignifikáns mértéket azonban egyik korosztály esetében sem érte el.

A vizsgálat célja

Jelen kutatás célja az volt, hogy feltárja az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló egyes magatartásmintáknak (csatlakozó beavatkozó, segítő beavatkozó és szemlélő) az egyes családi szocializációs tényezőkkel való kapcsolatát. A családi szocializációs háttértényezőket komplexitásukban igyekeztünk megragadni, vizsgálva a családi légkörnek, a szülői nevelő attitűdöknek, a szülői nevelési stílusnak, a szülői nevelési céloknak és a szülői bánásmódnak a csatlakozó beavatkozó, segítő beavatkozó és szemlélő magatartásmintákkal való kapcsolatát.

MÓDSZEREK

1. Minta

A vizsgálatban 647 fő (301 lány, 346 fiú) általános és középiskolai tanuló vett részt.

A vizsgálati minta iskolatípus szerinti megoszlása a következőképpen alakult:

- Általános iskola felső tagozat: 293 fő (140 lány, 153 fiú);
- Középiskola: 354 fő (161 lány, 193 fiú).

A vizsgálati minta életkori átlaga a következőképpen alakult:

- Általános iskola felső tagozat: 13,2 év;
- Középiskola: 16,7 év.

2. A vizsgálat eszközei

a) A családi szocializációs hatások vizsgálata

Goch-féle Családi szocializációs kérdőív (SALLAY–DABERT 2002; SALLAY–KROTOS 2004)

A kérdőív a családi szocializáció következő dimenzióit írja le:

- A családi légkör típusa (szabályorientált családi légkör, konfliktusorientált családi légkör);
- A nevelési attitűdöket (következetes nevelési attitűd, manipulatív nevelési attitűd, inkonzisztens nevelési attitűd);
- A nevelési stílust (támogató nevelési stílus, büntető nevelési stílus);
- A nevelési célokat (önállóságra nevelés – autonómia mint nevelési cél, konformitásra nevelés – konformitás mint nevelési cél).

A Szülői bánásmód kérdőív magyar változata (TÓTH–GERVAI 1999)

A kérdőívnek klasszikusan két skálája (gondoskodás korlátozás) van, azonban a magyar változatban Tóth Gervai (1999) három fő skálát különített el, amelyek mind az anyára, mind az apára vonatkoznak:

- Gondoskodás (szeretet törődés);
- Túlvédés;
- Korlátozás.

A Szülői bánásmód kérdőívvel kapcsolatos tanulmányok szignifikáns összefüggést mutatnak ki a vizsgálati személyek beszámolóit és a szülői bánásmóddal kapcsolatos független beszámolók között (PARKER 1981).

b) Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata

Iskolai erőszak kérdőív (VASSNÉ–FIGULA munkatársai 2008).

A kérdőívvel a következő, az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákat tudtuk azonosítani:

- Áldozat;
- Csatlakozó beavatkozás támadóhoz;
- Segítő beavatkozás;
- Szemlélő;
- Támadó.

Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták a csatlakozó beavatkozás magatartásforma kivételével több összetevőből állnak. Ezek a következők:

Áldozat magatartásforma:

- Kognitív (a bántás tudatos észlelése, feldolgozása);
- Affektív (a bántás érzelmi hatása);
- Testi reakció (a bántásra adott testi reakció);
- Társas támasz hiánya (el nem fogadottság az osztályközösségben).

Segítő beavatkozás magatartásforma:

- Békítő beavatkozás;
- Segítségkérő beavatkozás (segítség kérése a felnőttektől);
- Affektív (belső feszültség a látott erőszak hatására).

Szemléző magatartásforma:

- Távolságtartás;
- Félelem.

Támadó magatartásforma:

- Fizikai agresszió;
- Verbális agresszió;
- Kirekesztés;
- A támadásból származó előny.

3. A vizsgálati csoportok kialakításának szempontjai

A vizsgálati csoportok kialakításánál az Iskolai erőszak kérdőív csatlakozó beavatkozó, segítő beavatkozó és szemléző magatartásmintákat vizsgáló skáláin elért eredményeket vettük figyelembe, ezen belül is azt, hogy a minta melyik kvartilisébe kerültek a vizsgálati személyek (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: Iskolai erőszak kérdőív csatlakozó beavatkozó, segítő beavatkozó, szemléző magatartásmintákat vizsgáló skáláin elért eredmények kvartilisei

Családi szocializációs kérdőív skálái	Kvartilisek	
	Első	Negyedik
Csatlakozó beavatkozás	<0	>2
Segítő beavatkozás	<4	>11
Szemléző	<2	>9

Az iskolai erőszak során csatlakozó beavatkozóvá váló tanulók csoportjába kerültek azok a tanulók, akik Csatlakozó beavatkozás skálán elért eredményeik alapján a minta negyedik kvartilisébe estek (111 fő, 21 lány, 90 fiú).

Az iskolai erőszak során csatlakozó beavatkozóvá váló tanulók csoportjába kerültek azok a tanulók, akik a Csatlakozó beavatkozás skálán elért eredményeik alapján a minta negyedik kvartilisébe estek (111 fő, 21 lány, 90 fiú).

Az iskolai erőszak során csatlakozó beavatkozónak nem váló tanulók csoportjába kerültek azok a tanulók, akik az Csatlakozó beavatkozás skálán elért eredményeik alapján a minta első kvartilisébe estek (361 fő, 211 lány, 150 fiú).

Az iskolai erőszak során segítő beavatkozónak váló tanulók csoportjába kerültek azok a tanulók, akik a Segítő beavatkozás skálán elért eredményeik alapján a minta negyedik kvartilisébe estek (189 fő, 108 lány, 81 fiú).

Az iskolai erőszak során segítő beavatkozónak nem váló tanulók csoportjába kerültek azok a tanulók, akik a Segítő beavatkozás skálán elért eredményeik alapján a minta első kvartilisébe estek (185 fő, 58 lány, 127 fiú).

Az iskolai erőszak során szemlélővé váló tanulók csoportjába kerültek azok a tanulók, akik a Szemlélő skálán elért eredményeik alapján a minta negyedik kvartilisébe estek (183 fő, 95 lány, 88 fiú).

Az iskolai erőszak során szemlélővé nem váló tanulók csoportjába kerültek azok a tanulók, akik az Szemlélő skálán elért eredményeik alapján a minta első kvartilisébe estek (201 fő, 78 lány, 123 fiú).

EREDMÉNYEK

1. *Különbségek a családi szocializációs háttértényezőkben iskolai erőszak során előforduló csatlakozó beavatkozás, segítő beavatkozás és szemlélő magatartásminták különböző szintjei szerint.*

Megvizsgáltuk, hogy az Iskolai erőszak kérdőívnek az iskolai erőszak során előforduló csatlakozó beavatkozás, segítő beavatkozás és szemlélő magatartásmintákat vizsgáló skáláin elért eredmények alapján létrehozott alacsonyabb értékeket (első kvartilis), illetve magasabb értéket (negyedik kvartilis) elérő vizsgálati csoportok között milyen különbségek mutatkoznak családi szocializációs háttértényezők területén.

A 2. táblázat a Csatlakozó beavatkozás skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak a Családi szocializációs kérdőív egyes skáláin elért átlagait, valamint az összehasonlító statisztikai vizsgálatát (kétmintás t-próba) eredményeit mutatja be, nemek szerint.

A táblázatból kitűnik, hogy – nemi hovatartozástól függetlenül – az iskolai erőszak során csatlakozó beavatkozónak váló tanulók a szülők nevelő attitűdjét manipulatívnek, a lányok pedig emellett inkonzisztensnek is találták. Ezen túl a lányok a családjuk légkörét konfliktusokkal terheltnek, a fiúk pedig inkább túlzottan szabályorientáltnak érezték.

2. TÁBLÁZAT: Csatlakozó beavatkozás skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak Családi szocializációs kérdőív egyes skáláin elért átlagai

Családi szocializációs kérdőív		Lányok		Fiúk	
		Csatlakozó beavatkozó (n=21fő)	Nem csatlakozó beavatkozó (n=211fő)	Csatlakozó beavatkozó (n=90fő)	Nem csatlakozó beavatkozó (n=150fő)
Családi légkör	Szabályorientált	12,7*	10	10,5	10,5
	Konfliktusorientált	12,7	11,7	12,3**	10,6
Szülői nevelői attitűd	Manipulatív	14,1**	10,4	13**	9,8
	Inkonzisztens	9	7,4	8,2*	6,9
	Következetes	11,3	11,2	10,9	10,2
Szülői nevelési stílus	Büntető	14,6	16,4	15,2	15,7
	Támogató	26,2	27,3	25,5	26,6
Szülői nevelési cél	Konformitásra nevelés	28,3	26,5	25,6	27,9
	Önállóságra nevelés	21,5	21,8	22,2	20,5

*=p<0,05, **p<0,01.

A 3. táblázat a Csatlakozó beavatkozás skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak a Szülői bánásmód kérdőív egyes skáláin elért átlagait, valamint az összehasonlító statisztikai vizsgálat (kétmintás t-próba) eredményeit mutatja be, nemek szerint.

3. TÁBLÁZAT: Csatlakozó beavatkozás skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak Szülői bánásmód kérdőív egyes skáláin elért átlagai

Szülői bánásmód kérdőív		Lányok		Fiúk	
		Csatlakozó beavatkozó (n=21fő)	Nem csatlakozó beavatkozó (n=211fő)	Csatlakozó beavatkozó (n=90 fő)	Nem csatlakozó beavatkozó (n=150fő)
Gondoskodás	Anyai	27,1	31,1*	26,1	28,9**
	Apai	24,8	28,6*	24,7	27,5*
Túlvédés	Anyai	8,7*	6,2	8,6**	5,6
	Apai	9**	5,1	6,8*	5
Korlátozás	Anyai	8,2	7,8	7,2	7,7
	Apai	8,5	8,3	6,7	7,7

*=p<0,05, **p<0,01.

A táblázatból kitűnik, hogy – nemi hovatartozástól függetlenül – az iskolai erőszak során csatlakozó beavatkozóvá váló tanulók szüleinek a bánásmódját a kevés anyai és apai gondoskodás és a túlzott anyai és apai túlvédés jellemezte.

A 4. táblázat a Segítő beavatkozás skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak a Családi szocializációs kérdőív egyes skáláin elért átlagait, valamint az összehasonlító statisztikai vizsgálat (kétmintás t-próba) eredményeit mutatja be, nemek szerint.

4. TÁBLÁZAT: Segítő beavatkozás skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak Családi szocializációs kérdőív egyes skáláin elért átlagai

Családi szocializációs kérdőív		Lányok		Fiúk	
		Segítő beavatkozó (n=108 fő)	Nem segítő beavatkozó (n=58 fő)	Segítő beavatkozó (n=81 fő)	Nem segítő beavatkozó (n=127 fő)
Családi légkör	Szabályorientált	11,5**	8,4	11,8*	10,1
	Konfliktusorientált	12,2	11,8	11,4	11,2
Szülői nevelői attitűd	Manipulatív	11,4	10,3	12,1**	9,9
	Inkonzisztens	7,9	6,5	8,5*	7,1
	Következetes	11,1	10,7	11,1	10
Szülői nevelési stílus	Büntető	17,7**	14,1	16,4**	13,8
	Támogató	28,4	26,3	27	24,6
Szülői nevelési cél	Konformitásra nevelés	27,2	23,5	30,8**	23,7
	Önállóságra nevelés	22,3	21	20,6	20,2

*=p<0,05, **p<0,01.

A táblázatból kitűnik, hogy – nemi hovatartozástól függetlenül – az iskolai erőszak során segítő beavatkozóra váló tanulók a családjuk légkörét túlzottan szabályorientáltnak érezték, a szülők nevelési stílusát pedig túlzottan büntetőnek találták.

Ezen felül a segítő beavatkozóra váló fiúk szülei nevelői attitűdjét manipulatívnak és inkonzisztensnek, a szülőket pedig túlzottan konformitásra nevelőknek ítélték.

Az 5. táblázat a Segítő beavatkozás skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak a Szülői bánásmód kérdőív egyes skáláin elért átlagait, valamint az összehasonlító statisztikai vizsgálat (kétmintás t-próba) eredményeit mutatja be, nemek szerint.

5. TÁBLÁZAT: Segítő beavatkozás skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak Szülői bánásmód kérdőív egyes skáláin elért átlagai

Szülői bánásmód kérdőív		Lányok		Fiúk	
		Segítő beavatkozó (n=108 fő)	Nem segítő beavatkozó (n=58 fő)	Segítő beavatkozó (n=81 fő)	Nem segítő beavatkozó (n=127 fő)
Gondoskodás	Anyai	30,3	29,9	28,2	26,5
	Apai	28,2	26,3	27,5	25,2
Túlvédés	Anyai	7,1*	5,3	7,7	6,4
	Apai	6,7*	4,8	7	5,8
Korlátozás	Anyai	7,6	7,3	7,1	8,1
	Apai	7,8	8,6	7,2	8,5

*=p<0,05, **p<0,01.

A táblázatból kitűnik, hogy az iskolai erőszak során segítő beavatkozóra váló lányok szüleinek bánásmódját a túlzott anyai és apai túlvédés jellemezte. A fiúk esetében nem találtunk szorosabb kapcsolatot a csatlakozó beavatkozás magatartásminta és a szülői bánásmód között.

A 6. táblázat a Szemlélő skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak a Családi szocializációs kérdőív egyes skáláin elért átlagait, valamint az összehasonlító statisztikai vizsgálat (kétmintás t-próba) eredményeit mutatja be, nemek szerint.

6. TÁBLÁZAT: Szemlélő skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak Családi szocializációs kérdőív egyes skáláin elért átlagai					
Családi szocializációs kérdőív		Lányok		Fiúk	
		Szemlélő (n=95 fő)	Nem szemlélő (n=78 fő)	Szemlélő (n=88 fő)	Nem szemlélő (n=123 fő)
Családi légkör	Szabályorientált	11*	9,3	11,3	10
	Konfliktusorientált	12,7**	10,2	12,4	11,3
Szülői nevelői attitűd	Manipulatív	11*	9,1	12,9**	10,2
	Inkonzisztens	8*	6,5	8,6	7,3
	Következetes	11	10,7	11,7**	9,4
Szülői nevelési stílus	Büntető	17,1**	15,1	17,5**	14
	Támogató	28,4	27,6	26,5	24,5
Szülői nevelési cél	Konformitásra nevelés	28,5**	24,4	30,1**	24,4
	Önállóságra nevelés	23,2	21,3	20,9	19,5

*=p<0,05, **p<0,01.

A táblázatból kitűnik, hogy – nemi hovatartozástól függetlenül – az iskolai erőszak során szemlélővé váló tanulók szüleiket túlzottan konformitásra nevelőknek, a szülők nevelői attitűdjét manipulatívnak, a nevelési stílusát büntetőnek találták.

Ezeket túl, az iskolai erőszak során szemlélővé váló lányok a családjuk légkörét konfliktusokkal terheltnek, túlzottan szabályorientáltnak érezték, a szüleik nevelői attitűdjét inkonzisztensnek találták. Az iskolai erőszak során szemlélővé váló fiúk pedig a szüleik nevelői attitűdjét túlzottan következetesnek tartották.

A 7. táblázat a Szemlélő skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak a Szülői bánásmód kérdőív egyes skáláin elért átlagait, valamint az összehasonlító statisztikai vizsgálat (kétmintás t-próba) eredményeit mutatja be, nemek szerint.

7. TÁBLÁZAT: Támadó/áldozat skála alapján kialakított vizsgálati csoportoknak Szülői bánásmód kérdőív egyes skáláin elért átlagai					
Szülői bánásmód kérdőív		Lányok		Fiúk	
		Szemlélő (n=95 fő)	Nem szemlélő (n=78 fő)	Szemlélő (n=88 fő)	Nem szemlélő (n=123 fő)
Gondoskodás	Anyai	0	31,6	27,2	27,1
	Apai	27,8	29,7	25,4	25,5
Túlvédés	Anyai	7,1	5,9	7,7*	6
	Apai	6,7	5,8	7,2*	5,4
Korlátozás	Anyai	7,5	7,9	7,5	8
	Apai	7,8	8,2	7,7	8

*=p<0,05, **p<0,01.

A táblázatból kitűnik, hogy az iskolai erőszak során szemlélővé váló fiúk szüleinek a bánásmódját a túlzott anyai és apai túlvédés jellemezte. A lányok esetében nem találtunk szorosabb kapcsolatot a szemlélő magatartásminta és a szülői bánásmód között.

2. *Az iskolai erőszak során előforduló csatlakozó beavatkozás, segítő beavatkozás és szemlélő magatartásminták kapcsolata a családi szocializációs háttértényezőkkel.*

Az iskolai erőszak során előforduló csatlakozó beavatkozás, segítő beavatkozás és szemlélő magatartásminták, valamint a családi szocializációs hatások (családi légkör, szülői nevelői attitűdök, szülői nevelési stílusok, szülői nevelési célok, szülői bánásmód) közötti kapcsolat erősségét a 8. táblázat mutatja be.

A szülői nevelői attitűdök, szülői nevelési stílusok, szülői nevelési célok esetében – a szülői bánásmód vizsgálatához hasonlóan – külön vizsgáltuk az anyai és apai nevelői hatásokat, valamint a fenti változók esetében bevettük a vizsgált változók sorába az anyai és apai nevelői hatások közötti különbségeket is.

A csatlakozó beavatkozás magatartásminta és a családi légkör kapcsolatát vizsgálva azt találtuk, hogy a csatlakozó beavatkozás magatartásminta lányoknál a szabályorientált, fiúknál a konfliktusorientált családi légkörrel volt igen szoros, pozitív irányú kapcsolatban.

A szülői nevelő attitűdök közül – nemi hovatartozástól függetlenül – igen szoros pozitív irányú kapcsolatot találtunk az anyai és apai manipulatív és inkonzisztens nevelői attitűdök és a csatlakozó beavatkozás magatartásforma között. Ezeken felül, a fiúk esetében a csatlakozó beavatkozás magatartásforma szoros, pozitív irányú kapcsolatot mutatott még az anyai és apai manipulatív nevelői attitűd közötti különbséggel is.

A szülői nevelési stílus és a csatlakozó beavatkozás magatartásforma között nem tudunk egyik nemnél sem szorosabb kapcsolatot kimutatni.

A szülői nevelési célok közül csak a fiúknál találtunk igen szoros pozitív irányú kapcsolatot az anyai és apai konformitásra nevelés közötti különbség és a csatlakozó beavatkozás magatartásforma között.

A szülői bánásmód és a csatlakozó beavatkozás magatartásforma kapcsolatát vizsgálva azt találtuk, hogy a csatlakozó beavatkozás magatartásforma – nemi hovatartozástól függetlenül – szoros, negatív irányú kapcsolatban volt az anyai és apai gondoskodással, szoros, pozitív irányú kapcsolatban pedig az anyai túlvédéssel. Ezeken felül, a lányok esetében a csatlakozó beavatkozás magatartásforma szoros, pozitív irányú kapcsolatban volt még az apai túlvédéssel is.

A segítő beavatkozás magatartásminta és a családi légkör kapcsolatát vizsgálva azt találtuk, hogy a segítő beavatkozás magatartásminta lányoknál a szabályorientált családi légkörrel volt igen szoros, pozitív irányú kapcsolatban.

A szülői nevelő attitűdök közül csak a fiúknál találtunk igen szoros pozitív irányú kapcsolatot az anyai és apai manipulatív nevelői attitűd és a segítő beavatkozás magatartásforma között.

A szülői nevelési stílusok közül – nemi hovatartozástól függetlenül – igen szoros pozitív irányú kapcsolatot találtunk az anyai és apai büntető nevelési stílus és a segítő beavatkozás magatartásforma között. Ezeken felül, a lányok esetében a segítő beavatkozás magatartásforma szoros pozitív irányú kapcsolatot mutatott még az anyai támogató, a fiúknál pedig az apai támogató nevelési stílussal.

8. TÁBLÁZAT: Iskolai erőszak során előforduló csatlakozó beavatkozás, segítő beavatkozás szemléltő magatartásminták családi szocializációs háttértényezők közötti korrelációk (Pearson)

Családi szocializációs szülői bánásmód kérdőív skálái		Csatlakozó beavatkozó		Segítő beavatkozó		Szemléltő	
		Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk
Családi légkör	Szabályorientált	0,144*	0,018	0,218**	0,104	0,170**	0,111*
	Konfliktusorientált	0,061	0,128*	0,032	-0,016	0,149**	0,101
Szülői nevelő attitűd	Manipulatív (anya)	0,147*	0,239**	0,086	0,143**	0,131*	0,192**
	Manipulatív (apa)	0,202**	0,106*	0,070	0,192**	0,040	0,204**
	Manipulatív (különbség)	-0,020	0,244**	0,053	0,063	0,201**	0,103
	Inkonzisztens (anya)	0,102	0,106	0,093	0,086	0,090	0,120*
	Inkonzisztens (apa)	0,095	0,027	0,029	0,087	0,101	0,165**
	Inkonzisztens (különbség)	0,026	0,095	0,013	-0,039	0,164*	-0,063
	Következetes (anya)	-0,059	-0,006	-0,034	0,056	0,107	0,192**
	Következetes (apa)	0,023	0,070	-0,065	0,083	0,052	0,178**
	Következetes (különbség)	0,030	0,101	0,034	0,027	0,011	0,018
Szülői nevelési stílus	Büntető (anya)	-0,072	-0,005	0,275**	0,162**	0,133*	0,227**
	Büntető (apa)	-0,052	-0,009	0,215**	0,180**	0,139*	0,153**
	Büntető (különbség)	-0,104	0,085	-0,064	-0,010	-0,017	-0,037
	Támogató (anya)	-0,003	-0,008	0,125*	0,090	0,084	0,078
	Támogató (apa)	-0,016	-0,009	0,110	0,156**	0,062	0,139*
	Támogató (különbség)	-0,055	0,024	0,074	0,055	0,061	0,028
Szülői nevelési cél	Konformitásra nevelés (anya)	0,094	-0,082	0,132*	0,249**	0,141*	0,211**
	Konformitásra nevelés (apa)	0,077	-0,086	0,112	0,282**	0,142*	0,180**
	Konformitásra nevelés (különbség)	0,076	0,174**	0,017	-0,076	-0,027	-0,032
	Önállóságra nevelés (anya)	-0,002	0,042	0,049	0,023	0,051	0,070
	Önállóságra nevelés (apa)	0,035	0,067	0,031	0,120*	0,081	0,046
	Önállóságra nevelés (különbség)	-0,017	0,065	-0,036	0,015	0,144*	0,072
Gondoskodás	Anyai	-0,162**	-0,143**	0,073	0,105	-0,035	0,008
	Apai	-0,116**	-0,121*	0,059	0,144**	-0,033	-0,035
Túlvédés	Anyai	0,151**	0,195**	-0,073	0,076	0,115*	0,136*
	Apai	0,205**	0,103	0,115*	0,067	0,101	0,129*
Korlátozás	Anyai	0,037	-0,064	-0,008	-0,107*	-0,007	-0,006
	Apai	-0,011	-0,089	-0,077	-0,123*	-0,036	0,004

*=p<0,05, **p<0,01.

A szülői nevelési célok közül – nemi hovatartozástól függetlenül – igen szoros pozitív irányú kapcsolatot találtunk az anyai konformitásra nevelés és a segítő beavatkozás magatartásforma között. Ezeken felül, a fiúknál a segítő beavatkozás magatartásforma szoros pozitív irányú kapcsolatot mutatott még az apai konformitásra és önállóságra neveléssel is.

A szülői bánásmód és a segítő beavatkozás magatartásforma kapcsolatát vizsgálva azt találtuk, hogy ezen a területen jelentős eltérés volt kimutatható a nemek között. A segítő beavatkozás magatartásforma a lányoknál csak az apai túlvédéssel mutatott szorosabb, pozitív irányú kapcsolatot. A fiúknál kicsit bonyolultabb volt a kapcsolat jellege: náluk a segítő beavatkozás magatartásforma szoros pozitív irányú kapcsolatban volt az apai gondoskodással és szoros negatív irányú kapcsolatban az anyai és apai korlátozással.

A szemlélő magatartásminta és a családi légkör kapcsolatát vizsgálva azt találtuk, hogy a szemlélő magatartásminta – nemi hovatartozástól függetlenül – igen szoros pozitív irányú kapcsolatban volt a szabályorientált családi légkörrel. Ezen kívül a lányoknál a konfliktusorientált családi légkörrel is igen szoros, pozitív irányú kapcsolatban volt ez a magatartásminta.

A szülői nevelő attitűdök közül – nemi hovatartozástól függetlenül – igen szoros pozitív irányú kapcsolatot találtunk az anyai manipulatív nevelői attitűd és a szemlélő magatartásforma között. Ezeken kívül a fiúknál a szemlélő magatartásforma szoros, pozitív irányú kapcsolatot mutatott még az apai manipulatív, az anyai és apai inkonzisztens és az anyai és apai következetes nevelői attitűdökkel. Ezzel szemben a lányoknál a szemlélő magatartásforma csak szülői manipulatív és inkonzisztens nevelői attitűdök közötti különbséggel volt szorosabb kapcsolatban.

A szülői nevelési stílusok közül – nemi hovatartozástól függetlenül – igen szoros pozitív irányú kapcsolatot találtunk az anyai és apai büntető nevelési stílus és a szemlélő magatartásforma között. Továbbá a fiúknál a szemlélő magatartásforma szoros pozitív irányú kapcsolatot mutatott még az apai támogató nevelési stílussal is.

A szülői nevelési célok közül – nemi hovatartozástól függetlenül – igen szoros pozitív irányú kapcsolatot találtunk az anyai és apai konformitásra nevelés és a szemlélő magatartásforma között. A lányoknál a szemlélő magatartásforma szoros pozitív irányú kapcsolatot mutatott még a szülői önállóságra nevelés közötti különbséggel is.

A szülői bánásmód és a csatlakozó beavatkozás magatartásforma kapcsolatát vizsgálva azt találtuk, hogy a szemlélő magatartásforma – nemi hovatartozástól függetlenül – szoros, pozitív irányú kapcsolatban volt az anyai túlvédéssel. Ezeken felül a fiúknál a szemlélő magatartásforma szoros, pozitív irányú kapcsolatban volt még az apai túlvédéssel is.

A továbbiakban azokat a családi szocializációs háttértényezőket, amelyek a lineáris korrelációs vizsgálat eredményeként szorosabb kapcsolatban álltak az egyes vizsgált magatartásmintákkal (minimálisan 0,10-as kapcsolati erősség, legalább 5 százalékos szignifikanciaszint mellett), többszörös lineáris regresszió elemzésbe (stepwise method) vontuk be, melyben függő változóként az iskolai erőszak során előforduló vizsgált magatartásminták, prediktorként a vizsgált családi szocializációs háttértényezők kerültek.

A 9. táblázat a csatlakozó beavatkozás magatartásminta esetében elvégzett lineáris regresszió elemzés eredményeit mutatja be.

9. TÁBLÁZAT: Egyes családi szocializációs tényezők kapcsolata csatlakozó beavatkozás magatartásmintával (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor	Béta	t	p<
Lányok: Ftotál=9,888; df=2/301; p<0,001			
Apai túlvédés	0,156	2,620	0,009
Apai manipulatív nevelői attitűd	0,150	2,528	0,0012
Fiúk: Ftotál=14,643; df=2/346; p<0,000			
Szülői manipulatív nevelői attitűd közötti különbség	0,209	3,903	0,000
Anyai túlvédés	0,144	2,694	0,007

A csatlakozó beavatkozás magatartásminta a lányoknál a vizsgálatba bevont családi szocializációs háttértényezők közül az anyai túlvédéssel és az apai manipulatív nevelői attitűddel mutatott szoros, pozitív irányú kapcsolatot, melyek együttesen a csatlakozó beavatkozás varianciájának 6,8 százalékát magyarázták.

A csatlakozó beavatkozás magatartásminta a fiúknál a vizsgálatba bevont családi szocializációs háttértényezők közül az anyai és apai manipulatív nevelői attitűd közti különbséggel és az anyai túlvédéssel mutatott szoros, pozitív irányú kapcsolatot, melyek együttesen a csatlakozó beavatkozás varianciájának 7,9 százalékát magyarázták.

A 10. táblázat a segítő beavatkozás magatartásminta esetében elvégzett lineáris regresszió elemzés eredményeit mutatja be.

10. TÁBLÁZAT: Egyes családi szocializációs tényezők kapcsolata segítő beavatkozás magatartásmintával (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor	Béta	t	p<
Lányok: Ftotál=15,162; df=2/301; p<0,000			
Anyai büntető nevelési stílus	0,226	3,855	0,000
Szabályorientált családi légkör	0,139	2,350	0,019
Fiúk: Ftotál=16,446; df=3/346; p<0,000			
Apai konformitásra nevelés	0,220	4,140	0,000
Apai manipulatív nevelői attitűd	0,218	4,010	0,000
Apai gondoskodás	0,161	2,888	0,004

A segítő beavatkozás magatartásminta a lányoknál a vizsgálatba bevont családi szocializációs háttértényezők közül az anyai büntető nevelési stílussal és a szabályorientált családi légkörrel mutatott szoros, pozitív irányú kapcsolatot, melyek együttesen a segítő beavatkozás varianciájának 9,2 százalékát magyarázták.

A segítő beavatkozás magatartásminta a fiúknál a vizsgálatba bevont családi szocializációs háttértényezők közül az apai konformitásra neveléssel, az apai manipulatív nevelői attitűddel és az apai gondoskodással mutatott szoros, pozitív irányú kapcsolatot, melyek együttesen a segítő beavatkozás varianciájának 12,7 százalékát magyarázták.

A 11. táblázat a szemlélő magatartásminta esetében elvégzett lineáris regresszió elemzés eredményeit mutatja be.

11. TÁBLÁZAT: Egyes családi szocializációs tényezők kapcsolata szemlélő magatartásmintával (elfogadott modellek; $p < 0,05$)			
Prediktor	Béta	t	p<
Lányok: Ftotál=5,731; df=1/301; $p < 0,018$			
Szülői manipulatív nevelői attitűd közötti különbség	0,191	2,394	0,018
Fiúk: Ftotál=16,087; df=2/346; $p < 0,000$			
Anyai büntető nevelési stílus	0,212	4,076	0,000
Apai manipulatív nevelői attitűd	0,187	3,607	0,000

A szemlélő magatartásminta a lányoknál a vizsgálatba bevont családi szocializációs háttértényezők közül csak a szülői manipulatív nevelői attitűd közötti különbséggel mutatott szoros pozitív irányú kapcsolatot, mely a szemlélővé válás varianciájának 3,6 százalékát magyarázták.

A szemlélő magatartásminta a fiúknál a vizsgálatba bevont családi szocializációs háttértényezők közül az anyai büntető nevelési stílus és az apai manipulatív nevelői attitűddel mutatott szoros, pozitív irányú kapcsolatot, melyek együttesen a szemlélővé válás varianciájának 8,6 százalékát magyarázták.

ÖSSZEFOGLALÁS

Feltáró jellegű vizsgálatunkban az iskolai erőszakkal párosuló bizonyos magatartásminták közül a csatlakozó beavatkozás, a segítő beavatkozás és a szemlélő magatartásmintáknak az egyes családi szocializációs tényezőkkel való kapcsolatát vizsgáltuk.

Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a családi szocializációs tényezők leginkább a segítő beavatkozás magatartásmintával voltak kapcsolatban, de a csatlakozó beavatkozás és a szemlélő magatartásminták és egyes családi szocializációs tényezők között is igen szoros kapcsolatot tudtunk kimutatni.

A segítő beavatkozás magatartásminta családi szocializációs háttértényezői eltérést mutattak a lányok és fiúk esetében. A lányok akkor képesek segítően beavatkozni iskolai erőszak esetén, ha erősen szabályorientált családi légkörben nőttek fel, valamint az anyjuk nevelési stílusa túlzottan szigorú, büntető. A fiúknál a segítő beavatkozásra való készség egyértelműen az apai neveléssel volt összefüggésben. Kutatási eredményeink szerint iskolai erőszak során azok a fiúk képesek segítően beavatkozni, akiktől az apjuk túlzott konformitást várt el, ezért erősen manipulálta őket ennek érdekében, miközben a háttérben érezték az apa elfogadó szeretetét.

Figula Erika, Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2010) kutatásai során vizsgálták azt is, hogy az egyes családi szocializációs hatások milyen kapcsolatban vannak az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásmintákkal. A segítő beavatkozás magatartásforma összetevőit vizsgálva azt találták, hogy míg a szabályorientált családi légkör és a manipulatív szülői nevelői attitűd inkább békítő beavatkozásra, addig a büntető szülői nevelői attitűd inkább a felnőttektől való segítségkérésre hat ösztönzően. A túlzott konformitásra nevelés

pedig egyaránt készlet segítségkérő és békítő beavatkozásra. Margitics és munkatársai (in press) pedig azt mutatták ki, hogy az apai gondoskodás elsősorban a felnőttektől való segítségkérésre ösztönöz.

A támadóhoz való csatlakozó beavatkozás magatartásformára – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban azok a tanulók készek, akiknek az anyja túlzottan túlvédő volt. A lányoknál megerősíti ezt a magatartásformát, ha az anyai túlvédés erős apai manipulatív törekvésekkel társul. A fiúkat viszont az anyai túlvédésen túl az készlet a támadóhoz való csatlakozásra, ha a szülei közül az egyik (mindegy, hogy az apa vagy az anya) erősen manipulatív nevelői attitűddel rendelkezik.

Legkevésbé a szemlélő magatartásforma volt kapcsolatban a családi szocializációs hatásokkal. Ezek a családi szocializációs tényezők ebben az esetben is eltérést mutattak a lányok és fiúk esetében. Iskolai erőszak során a lányok akkor maradnak szemlélők, ha a szülei közül az egyik (mindegy, hogy az apa vagy az anya) erősen manipulatív nevelői attitűddel rendelkezik. A fiúkat pedig a túlzottan szigorú, büntető anyai nevelési stílussal párosuló erős apai manipulatív nevelői attitűd tartja meg a szemlélő pozícióban.

Figula Erika, Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2010) a szemlélő magatartásforma egyes összetevőit vizsgálva úgy találták, hogy míg a túlzottan büntető szülői nevelési stílus mindkét nemnél szoros kapcsolatban áll a félelem nélküli távolságtartással, addig a manipulatív szülői attitűd csak a fiúknál mutatott ilyen összefüggést.

Mivel a családi szocializációs hatások mindegyik vizsgált magatartásforma esetében az adott magatartásforma varianciájának csak aránylag kis százalékát magyarázták, ezért a kutatásunk során feltárt összefüggések csak hajlamosító tényezőként értelmezhetők, amelyek számos más, jelen kutatás során általunk nem vizsgált tényezővel összefüggésben értelmezhetőek.

Az iskolai erőszak ökológiai szempontú megközelítése szerint az iskolai erőszak, inter- és intraperszonális tényezők bonyolult kölcsönhatásának eredményeként létrejövő, ökológiai jelenség. Az egyéni jellemzőket az ökológiai környezet változatossága együttesen befolyásolja. Idetartoznak: a kortársak, a család, az iskola és a közösségi tényezők. A kutatások egyértelműen dokumentálták, hogy a társak cselekedetei, a tanárok és más felnőttek az iskolában, az iskolai tér fizikai jellemzői, a családi tényezők, a kulturális jellemzők (úgy mint származás és nemzetiség) és még a közösségi tényezők is hozzájárulnak az iskolai erőszak kialakulásához és fenntartásához (DISHION–FRENCH–PATTERSON 1995; SWEARER–DOLL 2001).

IRODALOM

- CRICK, N. R. (1995): Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7: 313–322.
- CRICK, N. R. – GROTPETER, J. K. (1996): Children's treatment by peers: Victim of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8: 367–380.
- DISHION, T. J. – FRENCH, D. C. – PATTERSON, G. R., (1995): The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti D. J. – Cohen J. (Eds.) *Developmental Psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder and adaptation* John Wiley & Sons, New York, 421–471.

- DODGE, K. A. (1991): The structure and function of reactive and protective aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 201–216.
- EPELAGE, D. L. – SWEARER, S. M. (2003): Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*. Vol. 32. No. 3: 365–383.
- FIGULA Erika – MARGITICS Ferenc – PAUWLIK Zsuzsa (2010): *Családi szocializáció iskolai erőszak*. Élmény '94 Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- MARGITICS Ferenc – FIGULA Erika – PAUWLIK Zsuzsa – SZATMÁRI Ágnes (IN PRESS): Szülői bánásmód hatása iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákra. *Magyar Pedagógia*.
- OLWEUS, D. (1993): Bully/victim problems among school children: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodhings (Ed.), *Mental disorder and crime*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 317–349.
- PARKER, G. (1981): *Parental representations of patients with anxiety neurosis*. *Acta Psychiatr. Scand.* 63: 33–36.
- RÉVÉSZ György (2007): Erőszak iskolában. In Péley B. – Révész Gy. (szerk.): *Autonómia identitás. Tanulmányok Kézdi Balázs 70. születésnapjára*. Pannónia Könyvek, Pécs, 162–179.
- SALLAY Hedvig – DABERT C. (2002): Women's perception of parenting: German-Hungarian comparison. *Applied Psychology in Hungary*, 3–4: 55–56.
- SALLAI Hedvig – KROTOS Hajnalka (2004): Igazságos világba vetett hit fejlődése: japán magyar kultúrközi összehasonlítás. *Pszichológia*, 24: 233–252.
- SMITH, P. K. – MADSEN, K. C. – MOODY, K. C. (1999): What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41: 267–285.
- SMITH, P. K. – MAHDAVI, J. – CARVALHO, M. – FISHER, S. – RUSSEL, S. – TIPPET, N. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49: 376–385.
- SWEARER, S. M. – DOLL, B. (2001): Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2: 7–23.
- TÓTH Ildikó – GERVAI Judit (1999): Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): Parental Bonding Instrument magyar változata. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 54: 551–566.
- VASSNÉ FIGULA Erika – MARGITICS Ferenc – PAUWLIK Zsuzsa munkatársai (2008): *Iskolai Erőszak Kérdőív (felhasználó kézikönyv)*. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- VASSNÉ FIGULA Erika – MARGITICS Ferenc – PAUWLIK Zsuzsa munkatársai (2009): Iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános középiskolás diákoknál. *Mentálhigiéné Pszichoszomatika* 10: 77–110.

Szklénárik Péter – Körmendi Attila

Maladaptív sémák állami gondoskodásban élő gyerekeknél

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyerekek viselkedésének, érzelmeinek megértése sokszor nehéz, mivel azok sokszor szélsőségesek, ellentmondásosak. A Jeffrey Young által kidolgozott sémaelmélet átfogó értelmezési keretet ad az egyén viselkedésének, gondolatainak és érzelmeinek megértéséhez, így az állami gondoskodásban élő gyerekek jobb megértését is elősegítheti. Vizsgálatunk során a Young-féle Séma Kérdőív (YSQ-S3) segítségével vizsgáltuk, hogy mely sémák aktívak az állami gondoskodásban élő gyerekeknél. A sémaelméletben leírt 18 maladaptív sémából hetet találtunk aktívnak a fiúk, és tizenegyet a lányok csoportjában. Minden aktívnak talált sémánál leírjuk, hogy mely helyzetek aktiválhatják azokat az iskolai és nevelői környezetben, és azokra milyen érzelmi és viselkedéses válaszokat adhatnak a gyerekek.

BEVEZETÉS

A gyermekvédelmi szakellátásba kerülő vagy más néven, állami gondoskodásban élő gyerekekkel való foglalkozás az egyik legnehezebb pálya, ami a segítő foglalkozást választók előtt állhat. Az ilyen gyerekek viselkedése sokszor érthetetlennek tűnik, még a velük nap mint nap foglalkozók számára is. Annak ellenére is, hogy ismerik a hátterüket és a körülményeket, ahonnan érkeztek. Ez hosszú távon gyengítheti a gyermek és a vele foglalkozó szakember kapcsolatát, ez pedig rontja a gyermek esélyeit a későbbi, kielégítő életvitel kialakítására. Ugyanakkor a szakembereknek is stresszesebbé teheti a mindennapi munkáját, frusztrációt vagy fásultságot okozhat.

A pszichológiában egyre inkább elterjedt sémaelmélet jól alkalmazható a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyerekek érzelmeinek, gondolatainak és viselkedésének mélyebb megértésére. Az elmélet szerint a korai gyermekkorban, elsősorban a nevelői környezet hatására kialakult maladaptív sémák olyan érzelmi, gondolkodásbeli és viselkedéses beállítódásokat jelentenek, melyek minden olyan helyzetben aktiválódnak, melyre az adott séma érzékeny.

A vizsgálatunk során a Young-féle Séma Kérdőívvel vizsgáltuk a lakásotthonokban élő gyerekeket, majd a nemek szerint meghatároztuk, hogy a csoportban mely sémák aktívak. Ezek alapján mutatjuk be azokat a lehetséges érzelmi viszonyulásokat, gondolkodásmódokat és viselkedési formákat, melyek a kortársakkal és a lakásotthonban dolgozó nevelőkkel szemben megjelenhetnek. Az elemzés segíthet a nevelőknek, hogy jobban megértsék az állami gondozott gyerekekben zajló komplex pszichológiai folyamatokat, és jobban tudják kezelni a viselkedésüket a mindennapokban.

A SÉMAELMÉLET

A sémaelméletet Jeffrey Young dolgozta ki munkatársaival, az 1990-es évek elején (UNOKA 2011). Az elmélet és a hozzá kapcsolódó terápiás módszer több elméleti modellt és terápiás irányzatot integrál. Az elmélet központjában a korai maladaptív sémák állnak. A sémák gyermek- és serdülőkorban alakulnak ki az egyén szükségleteinek nem megfelelő kielégítése következtében. Kialakításukban az elsődleges gondozók játsszák a legfontosabb szerepet. Jelentősen torzítják az egyén énképét és a mások róla alkotott véleményének megítélését. A személy az emlékek, az érzelmek, a gondolatok és a testi érzések közül csak azokat veszi figyelembe, amelyek megfelelnek az adott sémának, és a séma megerősítőiként szolgálnak. Beavatkozás nélkül egész életen át fennmaradnak, és zavart okoznak az interperszonális kapcsolatokban, károsan befolyásolva az egyén életét, viselkedését.

Young és munkatársai 18 korai maladaptív sémát azonosítottak, melyeket közös jellemzőik alapján öt csoportra, sématautományra lehet osztani (YOUNG, KLOSKO és WEISHAAR 2010). Ezeket röviden az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. TÁBLÁZAT: Maladaptív sémák fajtái jellemzői		
Sématautomány	Séma	Séma jellemzői
Elszakítottság és elhagyatottság sématautomány	Érzelmi depriváció séma	Az egyén feltételezi, hogy nem számíthat másoktól megfelelő érzelmi támogatásra, gondoskodásra, együttérzésre és védelemre.
	Elhagyatottság séma	Az egyén úgy véli, hogy a hozzá közelállók nem lesznek képesek érzelmileg támogatni, megvédeni őt, és el fogják hagyni valaki más, jobb kedvéért.
	Bizalmatlanság-abúzus séma	A személy hite szerint az emberek végül szándékosan bántani, manipulálni fogják, hazudnak neki, kihasználják saját érdekükben. A sértést szándékosnak, vagy közönyösségnek tudja be.
	Társas izoláció séma	Annak érzése, hogy az egyén elkülönül a világtól, különbözik másoktól, nem tagja egy csoportnak sem.
	Csökkentértékűség séma	Az egyén egy fontos külső vagy belső tulajdonsága tökéletlen, ő maga nem kívánatos, alacsonyabb rendű vagy értéktelen. Bizonytalan, elutasító és fokozottan érzékeny a kritikára.
Károsodott autonómia teljesítőképesség sématautomány	Kudarca ítélttség séma	A hit, hogy ő maga nem képes értékelhető teljesítményre, mindenképp kudarcot fog vallani, vagy eleve ostoba, alacsonyabb rangú vagy kevésbé sikeres másokhoz képest.
	Dependencia séma	Úgy érzi, hogy mások segítsége nélkül nem képes ellátni mindennapi feladatait, gondoskodni magáról, helyesen megítélni dolgokat, és megfelelő döntéseket hozni.
	Sérülékenység séma	Attól való felfokozott félelem, hogy valamilyen egészségügyi, érzelmi vagy természeti csapás fog bekövetkezni, amit egyén nem lesz képes megelőzni.
	Összeolvadás séma	Másokkal (barátokkal, partnerekkel) való túlzott érzelmi összeolvadás, a függetlenség normális társas kapcsolatok rovására.

Sématartomány	Séma	Séma jellemzői
Kóros másokra irányultság sématartomány	Behódolás séma	Az irányítás másoknak való átadása, az érzelmek vagy szükségletek elnyomása, harag, bosszú vagy elhagyatottság elkerülése érdekében.
	Önfeláldozás séma	Mások érdekére, szükségleteire való önkéntes túlzott figyelem, saját érdekek háttérbe szorításával, másoknak okozott fájdalom, önzés miatt érzett büntudat elkerüléséért, rászorulóval való kapcsolat fenntartásáért.
	Elismeréshajszolás séma	Mások jóváhagyása, elismerése vagy elfogadása iránti túlzott igény, saját én kialakulásának rovására. egyén önbecsülése mások reakciójától, véleményétől függ.
Aggályosság és gátlás sématartomány	Érzelmi gátoltság séma	A spontán cselekedetek, érzelmek és kommunikáció gátoltsága, főleg az agresszió, pozitív érzések vagy a sérülékenység kifejezésében. Nehezen beszél érzéseiről, túl nagy hangsúlyt fektet racionalításra.
	Könyörtelen mércék séma	Az egyén magas mércét állít fel önmagának, hogy elkerülje a kritikát. Perfeccionizmus, rigiditás, részletekre való odafigyelés, szabályok betartása jellemzi.
	Negativizmus séma	Az élet negatív oldalára irányuló nagyon erős figyelem, pozitív aspektusok figyelmen kívül hagyásával. Az egyén túlzott mértékben fél még negatív életeseményektől.
	Büntető készenlét séma	Abban való hit, hogy embereket, saját magát is, keményen meg kell büntetni, ha nem felelnek meg az elvárásoknak.
Nem megfelelő határok sématartomány	Feljogosítottság séma	A saját felsőbbrendűségének tudata, hogy személye megtehet, elvehet bármit, amit akar, realitások mások figyelembevétele nélkül.
	Elégtelen önkontroll séma	Az egyénnek nehezeze esik önkontrollt gyakorolnia, alacsony frusztrációs toleranciája, érzéseit, véleményét azonnal ki kell fejeznie.

Az öt sématartománynak közös jellemzői vannak a családi légkör és a családtagok viselkedésében megfigyelhető hasonlóság alapján. Az Elszakítottság és elhagyatottság sématartományra jelenléte esetén jellemző a kiszámíthatatlan, elutasító, rideg vagy bántalmazó családi légkör. A Károsodott autonómia és teljesítőképeség sématartomány háttérében a családtagok közti világos határok hiánya, a gyermek önbizalmának aláásása, túlvédő, a külvilágtól elzáró szülői viselkedés áll. A Kóros másokra irányultság sématartomány mögött az húzódik meg, hogy a szülők csak az általuk meghatározott feltételek mentén hajlandók elfogadni gyermeküket. A szülők saját vágyaikat és szükségleteiket helyezték előtérbe, azokat akarták gyerekükön keresztül kielégíteni. Az Aggályosság és gátlás sématartomány alapja a túlkövetelő, érzelmeket elrejtő és perfeccionista családi légkör, ahol büntetik a nem megfelelő teljesítményt. Burkoltan jelen van még a pesszimizmus és az aggodalom, hogy a dolgok bármikor összeomolhatnak. A nem megfelelő határok sématartományra jellemző az engedékeny, túlvédő, túlkényeztető, felsőbbrendű családi légkör, ahonnan hiányoznak a fegyelmet és a felelősségvállalást szabályozó keretek (YOUNG, KLOSKO és WEISHAAR 2010).

Az egyes sémák sokáig lappanghatnak, így hatásuk nem látható a viselkedésben, az egyén akár teljesen kiegyensúlyozottnak is tűnhet. Csak akkor aktiválódnak, ha a személy olyan helyzettel találkozik, ami hasonlít a séma létrejöttékor fennállóra. Például az Elhagyatott-

ság séma akkor aktiválódik, ha az egyén közeli, meghitt kapcsolatba kerül valakivel. A séma aktiválódásakor a személy másként érzékelheti önmagát és a külvilágot (YOUNG, KLOSKO és WEISHAAR 2010). Ilyen állapotban az egyén éntudata megváltozhat, képtelen lehet felidézni a múltját (OLÁH 2006). Előfordulhat az is, hogy egyáltalán nem emlékszik a történetekre (OZSVÁTH 1998). A viselkedést közvetlenül nem a sémák, hanem a sémákkal való maladaptív megküzdési módok határozzák meg. Ennek három formája van: a séma elfogadása, a séma elkerülése és a séma túlkompenzálása. A séma elfogadása esetén az egyén nem próbál küzdeni a séma ellen, elfogadja azt, és viselkedésével, önbeteljesítő jóslatként, megismétli azokat a helyzeteket, melyek aktiválják a sémát, és így újra átéli azokat a gyerekkori élményeket, melyek a sémát létrehozták (YOUNG, KLOSKO és WEISHAAR 2010). Például egy Önfeláldozás sémával rendelkező személy keresi az olyan emberek társaságát, akik a támogatására szorulnak. A második maladaptív megküzdési mód, a séma elkerülése. Ennél a személy aktívan kerül minden olyan helyzetet, gondolatot vagy érzést, ami aktiválhatja a sémát. Az elkerülő magatartás megjelenhet alkohol vagy kábítószer fogyasztásában, kényszeres cselekedetekben (például kényszeres takarításban) vagy az izgalmak, új élmények keresésében. Például egy Elismerés-hajszolás sémával rendelkező egyén ilyen esetben kerülni kezd minden kihívást, feladatot, például az iskolában. A harmadik maladaptív megküzdési mód a séma túlkompenzálása. Ebben az esetben az egyén a sémával ellentétesen viselkedik, ami akár egészséges megküzdési mód is lehetne, de túlzó módon teszi azt, így paradox módon épp ezzel tartja azt fenn. Például egy Társas izoláció sémával rendelkező személy kényszeresen keresni kezdi mások társaságát.

Bármelyik megküzdési mód megjelenhet bármelyik sémánál. A megküzdési módon belül megfigyelhető az adott egyénre jellemző megküzdési stílus, ami azoknak a jellemző reakcióknak a mintázata, amelyeket az egyén a megküzdés során használ. Ilyen lehet a séma elkerülése során a túlzott alkoholfogyasztás.

A sémák megszüntetésének legfőbb módja a sémák valóságtorzító hatásával való szembeesülés, és új, a korábbiak ellentmondó tapasztalatok szerzése. Ebben kiemelt szerepe van a megfelelő személyközi kapcsolatoknak. A lakásotthonokban élő állami gondoskodásban lévő gyerekek sémáinak megszüntetésében, az azoknak ellentmondó tapasztalatok biztosításban a velük rendszeresen foglalkozó nevelői és pedagógusi személyzet sokat tehet. Ők rendelkeznek azokkal a szakmai kompetenciákkal, melyek lehetővé teszik számukra, hogy a munkájuk során, viselkedésükkel és hozzáállásukkal, olyan tapasztalatokban részesítsék a gyerekeket, melyek ellentmondanak a sémáiknak. Ehhez azonban ismerniük kell, hogy mely sémák aktívak náluk.

Fontos megjegyezni, hogy egyidejűleg több séma is aktív lehet az egyénben, melyekhez más-más maladaptív megküzdési mód is kapcsolódhat (UNOKA 2011). Ezért minél több séma aktív egy gyereknél, viselkedése és érzelmi reakciói annál kiszámíthatatlanabbnak, ellentmondásosabbnak vagy értelmetlenebbnek tűnhetnek.

A maladaptív sémák vizsgálatára Young és munkatársai kidolgozták a Young-féle Séma Kérdőívet (YSQ), melynek első változata 244 kérdést tartalmazott (UNOKA 2011). A pszichometriai vizsgálatok, valamint a klinikai kutatások eredményeképpen kialakították a kérdőív 232 és 205 tételes változatát (YOUNG és BROWN 1990, 2001). Ezek a változatok inkább a klinikai gyakorlatban használatosak. Kutatási célra a rövidebb 114 (YSQ-S3) vagy 75 (YSQ-

S₂) tételes változatokat használják (YOUNG és BROWN 1999; TRIP 2006). Vizsgálatunkban a 114 tételes változatot használtuk (YSQ-S₃), mivel mind a 18 séma azonosítására alkalmas a 75 tételes változattal szemben. A YSQ-S₃ belső konzisztenciája 0.68 és 0.96 közötti, tehát hasonlóan megbízható, mint az eredeti 244 tételes változat. A YSQ-S₃ alkalmas mind az öt sémataromány és a 18 maladaptív séma azonosítására.

A kérdőívben minden sémához meghatározott számú állítás tartozik, melyeken a kitöltő 1-től 6-ig terjedő skálán jelöli be, hogy melyik érték jellemző rá (1= egyáltalán nem igaz rám, 6= tökéletesen igaz rám). Amelyiket bejelölte, annak a válasznak a pontszámát adjuk az adott állításra (ha a 6-ost, akkor 6 pontot, és így tovább). A kérdőív nem tartalmaz olyan tételleket, melyeket a kiértékelés során fordítva kell értelmezni (YOUNG, KLOSKO és WEISHAAR 2010). Az adott séma aktivitásának meghatározásához az egy sémához tartozó állítások pontszámait összeadtuk, majd megnéztük, eléri-e ez az érték a sémára kapható maximális pontszám legalább felét. A számtani közép elérése esetén a séma aktívnek tekinthető.

KORÁBBI VIZSGÁLATOK

A maladaptív sémák előfordulását igen kevesen vizsgálták gyermekek és serdülők között. Ám minden vizsgálat bizonyítja a maladaptív sémák és a káros nevelői környezet, valamint a későbbi pszichológiai problémák közötti kapcsolatot. Wright, Crawford és Castillo (2009) az érzelmi elhanyagolás és az érzelmi abúzus hatását vizsgálták a szorongásra és a depresszióra. Az érzelmi elhanyagolást és az érzelmi abúzust a szorongás és a depresszió prediktoraként azonosították abban az esetben, ha aktív maladaptív sémákat is találtak a vizsgálati személyeknél (Csökkent-értékűség és szégyen, Önfeláldozás, Sérülékenység). A szerzők szerint az érzelmi elhanyagolás és az abúzus hatására a gyermek énképébe beépül a csalódottság saját magával kapcsolatosan (úgy gondolja, hogy nem teljesítette a szülői elvárásokat), ezért nem érdemli meg a szeretetet és a figyelmet. Az Önfeláldozás séma jelenléte (családi diszfunkciók és gyermeki abúzus esetén jellemző) esetén önfeláldozó viselkedés figyelhető meg a gyereknél, amikor saját szükségleteit és érdekeit háttérbe szorítja, és a másik fél igényeire fókuszál a szeretet elnyerése vagy a visszautasítás elkerülése érdekében (YOUNG, KLOSKO és WEISHAAR 2003). Lumley és Harkness (2007) depressziós kamaszokat vizsgált Young Séma Kérdőíve (YSQ) alapján. Úgy találták, hogy a sémák közvetítő szerepet játszanak a gyermeki negatív tapasztalatok és a depresszió között. A fizikai bántalmazás esetén az Érzelmi depriváció, a Kudarcra ítéltség, valamint a Sérülékenység sémák között találtak szignifikáns kapcsolatot. Az érzelmi bántalmazás az Érzelmi depriváció, a Dependencia, a Társas izoláció, a Kudarcra ítéltség, a Sebezhetőség, a Behódolás és az Önfeláldozás sémákkal állt kapcsolatban. Muris (2006) nem klinikai mintán vizsgálta a maladaptív sémák és a nevelői környezet összefüggéseit. Kapcsolatot talált a maladaptív sémák kialakulása és a nem megfelelő nevelői környezet között. A maladaptív sémák ezen felül kapcsolatban álltak különböző pszichológiai problémákkal, mint a szorongásos zavar, depresszió, viselkedési problémák, evészavarok vagy a kábítószer-fogyasztás.

A maladaptív sémákat még nem vizsgálták a gyermekvédelmi szakellátásba került fiataloknál. Ám egyes vizsgálatok arra utalnak, hogy a gyermekvédelmi szakellátásba

kerülés okai között nagyságrendileg kiemelkedik a nem megfelelő családi környezet. Ez pedig a maladaptív sémák kialakulásának alapja. Papházi és Szikula (2008) vizsgálata alapján megállapítható, hogy 1997 és 2006 között a gyermekvédelmi szakellátásba kerülés okai között évről évre nőtt a szülők vagy a gyermek nem megfelelő magatartásának tulajdonítható okok száma. Kothencz (2009) eredményei szerint az általa vizsgált esetek 45 százalékában a szülői kötelességekben elszenvedett mulasztásra vezethető vissza a gyermekvédelmi szakellátásba kerülés. A szakellátásban lévő gyerekek saját válaszaiban is nagy arányban jelentek meg olyan válaszok, melyek valamilyen szülői mulasztásról, a rossz otthoni légkörről szóltak.

MINTA

Vizsgálatunkhoz a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Szociális és Gyermekvédelmi Központ három lakásotthonában élő, gyermekvédelmi szakellátásban lévő gyerekek közül gyűjtöttük a mintánkat. A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, és a lefolytatáshoz engedélyt kértünk az intézményvezetőtől. Összesen 30 fő töltötte ki a Séma Kérdőívet (YSQ-S3). A minta 18 fiút és 12 lányt tartalmazott. A vizsgálati személyek életkora 16 és 19 év között mozgott, az átlagéletkor 17,4 év volt. A résztvevők anonimitását kódok használatával biztosítottuk. Az adatok értékelése során először nemek szerint különválasztottuk a vizsgálati személyeket, majd a korábban már bemutatott módon, egyesével kiszámoltuk, hogy hány pontot értek el a sémákban. Majd az eredményeknek nemenként kiszámoltuk az átlagát. Ezt vetettük össze a sémánál maximálisan kapható pontszám számtani közepével, ha az érték meghaladta azt, a sémát aktívnak tekintettük a csoportban.

A vizsgálatunkban nem fogalmaztunk meg hipotéziseket, mivel célunk az aktív sémák feltárása és az állami gondoskodásban élők érzéseinek és viselkedésnek, a kapott adatok alapján történő magyarázata volt.

EREDMÉNYEK

Az adatok kiértékelés során a gyermekvédelmi szakellátásban élőknel több aktív sémát, valamint nagy különbséget találtunk az aktív sémák számában a két nem között. A mintában az egyes sémákhoz tartozó eredmények a 2. táblázatban láthatók. Az aktív sémák eredményeit dőlt betűvel kiemeltük.

Az eredményekből látható, hogy hat séma aktív mind a fiúk, mind a lányok csoportjában: az Érzelmi depriváció séma, az Elhagyatottság séma, az Elismeréshajszolás séma, a Negativizmus séma, a Büntető készenlét séma, valamint az elégtelen önkontroll séma. A fiúk csoportjában aktív volt még az Érzelmi gátoltság séma. A lányok csoportjában öt további sémát találtunk aktívnak: a Bizalmatlanság, abúzus sémát, a Sérülékenység sémát, a Behódolás sémát, az Önfeláldozás sémát és a Könyörtelen mércék sémát. Tehát a lányoknál több aktív séma lehet jelen, akár egyidejűleg is. Így az érzelmeik és viselkedésük szélsőségesebbnek, nehezebben kezelhetőbbnek és nehezebben megérthetőnek tűnhet.

2. TÁBLÁZAT: Sémáknál elért eredmények fiúk lányok csoportjában

Séma	Hány ponttól aktív séma?	Fiúk eredménye	Lányok eredménye
Érzelmi depriváció séma	15	15,5	20,42
Elhagyatottság séma	15	16,73	19,42
Bizalmatlanság, abúzus séma	15	14,45	16,67
Társas izoláció séma	15	14,95	12,83
Csökkentértékűség séma	15	13,44	13,58
Kudarca ítélttség séma	15	13,33	13,75
Dependencia séma	15	13,67	14,58
Sérülékenység séma	15	11,83	17,17
Összeolvadás séma	15	12,94	14,08
Behódolás séma	15	13,89	15,5
Önfeláldozás séma	15	14,11	20,83
Elismeréshajszolás séma	42	44,33	49,33
Érzelmi gátoltság séma	15	15,17	12,17
Könyörtelen mércék séma	15	13,17	20,25
Negativizmus séma	30	32,05	39,42
Büntető készenlét	42	50,39	64,17
Feljogosítottág séma	15	14,94	14,42
Elégtelen önkontroll	15	16,39	19,08

ÉRTELMEZÉS

Az eredmények értelmezése során bemutatjuk, hogy az egyes sémák aktivitása milyen módon jelenhet meg az állami gondoskodásban élő gyerekek viselkedésében a sémákkal való maladaptív megküzdési módokon keresztül, a kortársaikkal és a nevelőikkel való kapcsolat során. Ezt a fiúknál és a lányoknál egyaránt aktív sémákkal kezdjük, majd rátérünk a csak az egyik nemre jellemző sémákra.

Az Érzelmi depriváció séma aktivitásakor az adott állami gondoskodásban élő gyerek úgy véli, másoktól nem kapja meg a számára szükséges védelmet, együttérzést és gondoskodást. A séma elfogadása során olyan barátokat és párt választ, akik érzelmileg elhanyagolják őt. A séma elutasítása során nem alakít ki semmilyen közeli, érzelmi kapcsolatot a kortársakkal vagy a nevelőkkel. Távolsgártartó, a törődést nem hálálja meg. A séma túlkompenzálása esetén a gyerek követelőző a kapcsolataiban, minden figyelmet, törődést magának követel, ami igénybe veheti a nevelőket.

Az Elhagyatottság séma alapja hasonló, mint az Érzelmi depriváció sémánál. Lényege az az érzés, hogy a körülöttük lévő jelentős személyek (a számukra fontos kortársak és a nevelői, gondozói személyzet) nem képesek érzelmi támogatást és védelmet nyújtani számukra, csak idő kérdése, hogy magukra hagyják őket. A séma elfogadása esetén az állami gondoskodásban lévő gyermek olyan kapcsolatokat választ, ahol elhagyják, és ezt várja a

nevelőktől is. A séma elutasítása esetén nem keres érzelmi kapcsolatokat sem a kortársával, sem a nevelőkkel, visszautasítja azok közeledési kísérleteit. A séma túlkompensálása esetén ráakaszodik a számára fontos személyekre, a legkisebb különválásra is támadólag, ellenségesen reagál.

Az Elégtelen önkontroll séma aktivitásakor a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyerek frusztrációs toleranciája alacsony, nem tudja kontrollálni magát, érzéseit és véleményét azonnal ki kell fejeznie. A séma elfogadása esetén nem is törekszik impulzusainak kordában tartására, feladatait elhanyagolja, csak azokat a tevékenységeket végzi, amikhez kedve van. A séma elutasítása esetén nem vállal semmilyen feladatot, felelősséget, nem veszi komolyan a nevelők utasításait. A séma túlkompensálása esetén ennek ellenkezői láthatók, túlzott önkontrollt, önfegyelmet gyakorol, a szabályokat precízen betartja, a nevelők utasításainak azonnal eleget tesz. Az ilyen gyerekeket a nevelők (érthető módon) minden esetben pozitívan értékelik, erősítik bennük a szabálykövető magatartást, és így közvetlen magát a sémát is.

Az Elismeréshajszolás séma lényege, hogy az érintettek önértékelésének alapja az, hogy mit gondol arról, hogy mások milyen véleménnyel vannak róla. A séma elfogadása esetén igyekszik mások elismerését elnyerni. Mivel a nevelők elleni lázadás fiatal korban akár elismerésre méltó cselekedetnek is tűnhet a kortársak között, így megjelenhet a nevelőknek ellentmondó, a szabályokat felrúgó viselkedés formájában. Ha a nevelők elismerését akarja a gyerek elnyerni, minden szavukra odafigyel, minden szabályt betart. A séma elutasítása esetén kerüli a kapcsolatot azokkal, akiknek az elismerésére vágyik. Az ilyen gyerek kívülről passzív, visszahúzódó és lustának tűnhet. A séma túlkompensálásakor mindent megtesz azért, hogy a nevelők és a többi gyerek rosszállását kiváltsa, bosszantja, idegesíti őket.

A Negativizmus séma aktivitása esetén, az adott gyerek pesszimistán áll a világhoz, csak a rossz dolgokat veszi észre, csak azokkal foglalkozik. A séma elfogadása esetén mindent megtesz, hogy a vélt negatív következményeket elhárítsa, ami a viselkedésben sok formában megjelenhet (például a kapcsolatok kerülése, kényszercselekvések vagy túlzott önmagával, a saját egészségével való törődésben). A séma elkerülése esetén a negatív érzéseket, a boldogtalanságot igyekszik valahogyan elhárítani, alkohol- és egyéb kábítószer fogyasztásával, szerencsejátékkal. Ez összetűzéshez vezethet a nevelőkkel. A séma túlkompensálása esetén tagadja a vele történt kellemetlen élményeket, túlságosan optimista. A nevelők egyrészt pozitívan értékelhetik az optimizmust, ám a vele történtek ilyen szemléletét furcsának, érthetetlennek találhatják.

A Büntető készenlét az utolsó olyan séma, mely mind a fiúk, mind a lányok csoportjában aktív. Alapja, hogy azokat, akik a szabályok ellen vétének, szigorúan meg kell büntetni, legyen szó akár másokról vagy saját magukról. A séma elfogadása esetén kritikus, büntető beállítódás látható az adott gyereknél, saját magát is bűnösnek tarthatja, és aktívan büntetheti is (például önéheztetés, fájdalom okozása magának). A séma elkerülése esetén a gyerek fél a büntetéstől, ezért kerüli mások társaságát. Különösen igaz ez a nevelőkre, akik az autoritást, a szabályokat képviselik, és mint ilyenek, az ő feladatuk a büntetés. A séma

túlkompenzálása esetén a szabályokat lazán kezeli, túlságosan elnéző másokkal és saját magával szemben. A feladatokat nem kerüli, de bújjik ki a kötelezettségek alól, de nem érdekli, hogy végzi azokat el. Az ilyen gyerek kívülről érdektelennek tűnhet, ami kiválthatja a nevelők rosszsallását.

A fiúk csoportjában aktívnek találtuk még az Érzelmi gátoltság sémát. Ennek aktivitása esetén a gyerek nehezen fejezi ki érzéseit, a haragját, sebezhetőségét. A séma elfogadás esetén a gyerek egykedvű, kimért, híján van minden spontán cselekedetnek. Előfordulhat, hogy a nevelők pozitívan értékeli nyugodtságát, de a megközelíthetlensége frusztrációt is okozhat bennük. A séma elkerülése esetén kerül minden olyan helyzetet, ahol magáról, az érzéseiről kell beszélnie, az azokat firtató kérdésekre sablonos, semmitmondó válaszokat ad („Jól”, „Köszönöm, megvagyok”). Ez is frusztrálhatja a nevelőket, és a többi gyereket, egy idő után feladják a kapcsolatkeresési kísérleteiket. A séma túlkompenzálása esetén erőltetetten igyekszik könnyed és jókedvű lenni, ám ezt az örökös bohóckodást a nevelők és a többi gyerek is fárasztónak tarthatja.

A lányok csoportjában további öt aktív sémát azonosítottunk. Tehát a lányoknál több aktív séma lehet, mint a fiúknál. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen a kutatások szerint a nők sokkal érzékenyebbek a pszichológiai problémákra, például a depresszióra (WOLK és WEISSMAN 1995; BEBBINGTON 1996) vagy a szorongásra (MCLEAN, ASNAANI, LITZ és HOFMANN 2011; MCLEAN és ANDERSON 2009).

Az egyik, a mintánkban csak a lányok csoportjában aktív séma a Bizalmatlanság, abúzus séma. A gyerek úgy hiszi, hogy mindenki bántani, kihasználni akarja, a saját haszna vagy a felé irányuló közöny miatt. A séma elfogadása esetén a gyerek őt bántalmazó, kihasználó partnert és barátokat választ, ami a nevelőket, de a többi gyereket is értetlenséggel tölthet el. A séma elkerülése esetén titkolózik, nem bíz meg senkiben, kerüli a kapcsolatot a nevelőkkel és a többi gyerekekkel. A séma túlkompenzálása esetén ő maga válik bántalmazóvá, ennek hatása egyértelmű.

A következő, a mintánkban csak lányokra jellemző séma, a Sérülékenység séma. Aktivitásakor a gyerek folyamatosan attól fél, hogy valamilyen olyan egészségügyi, érzelmi vagy természeti csapás fog bekövetkezni (például rákos lesz, megőrül vagy bűncselekmény áldozata lesz), amelyet nem tud megelőzni. A séma elfogadása esetén ennek megfelelően viselkedik a mindennapokban, kényszeresen keresi a közlő tragédiára utaló jeleket, ami nyomasztóan hathat a többi gyerekekre és a nevelőkre. Nagyon nehéz meggyőzni, hogy nem közeledik semmilyen katasztrófa, így a nevelők sokszor belefáradnak a győzködésébe, feladják a próbálkozásokat. A séma elkerülése esetén a gyerek kerüli azokat a helyzeteket, melyeket kicsit is veszélyesnek tart. A séma túlkompenzálásakor pedig felelőtlenül viselkedik, úgy tűnik, hogy nincs veszélyérzete. Esetleg cselekedetei veszélyt hozhatnak a többi gyerekekre is, amit természetesen a nevelők nem néznek jó szemmel. Ám veszélykereső magatartása nem változik, még az esetleges büntetések hatására sem.

A Behódolás séma aktivitása során a gyerek átadja az irányítást másoknak, még a leghétköznapibb feladatokat sem tudja egyedül elvégezni. A séma elfogadása esetén a gyerek gyámoltalanul viselkedik, mindenben a nevelőkre vagy más gyerekekre támaszkodik. A séma

elutasítása esetén a gyerek kerül minden konfliktust másokkal. A séma túlkompensálása esetén lázad a tekintély és azok képviselői, a nevelők ellen, megszegi a szabályokat.

Az Önfeláldozás séma szintén aktív volt a lányok csoportjában. A séma aktivitása esetén a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyerek túl sokat ad másoknak, amiért nem vár viszonzást. Ez a viselkedés irányulhat a nevelők felé is úgy, hogy mindig segíteni akar, ám a jutalmat elutasítja. A séma elkerülése esetén igyekszik kimaradni minden olyan helyzetből, ahol adni kell és valamit elfogadni, például a közös ajándékozásokból. A séma elutasítása során pedig a gyerek önző módon viselkedik, mindent csak magának akar, miközben semmit vagy csak keveset hagy meg másoknak.

Az utolsó aktív séma a Könyörtelen mércék séma, ami a saját magával szemben támasztott nagyon magas elvárásokat, perfekcionizmust jelent. A séma elfogadása esetén a gyerek merev, tökéletességre törekvő módon viselkedik, ideje nagy részét azzal tölti, hogy próbál tökéletes lenni. Ez vonatkozhat a külsejére vagy a teljesítményére is. A séma elkerülésekor elkerüli vagy halogatja az olyan helyzeteket, mikor a teljesítményét felméri, például rendszeresen nem hajlandó megírni az iskolai dolgozatait. A séma elutasítása esetén nem foglalkozik a feladataival, minden megmérettetést félvállról vesz.

ÖSSZEFOGLALÁS

Vizsgálatunkban a maladaptív sémákat vizsgáltuk a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyerek körében. Azt találtuk, hogy hat séma aktív mind a fiúk, mind a lányok csoportjában, ezen felül a fiúknál további egy, a lányoknál pedig további öt séma aktív. Ezek a sémák tartalmilag és viselkedésben való megjelenésük alapján egyes esetekben ellentmondhatnak egymásnak, máskor pedig olyannyira hasonlóak egymáshoz, hogy nehéz pusztán a viselkedés, az érzelmi reakciók megfigyelése alapján rájönni, hogy az adott esetben melyik séma aktív. Ám erre nincs is feltétlenül szükség. A sémákat úgy lehet megszüntetni, hogy folyamatosan megcáfoljuk azokat. A sok különbség ellenére a megértő, elfogadó, a szabályok betartását megkövetelő, de azokhoz nem mereven, öncélúan ragaszkodó viselkedésnek minden séma ellentmond. Úgy véljük, a legfontosabb annak a megértése és tudatosítása, hogy a gyerekek nem szándékosan viselkednek a nevelőkkel és a többi gyerekekkel úgy, ahogy viselkednek. A visszahúzóadásuk, elutasításuk nem ellenszenvet, a szabályszegő, sokszor agresszív megnyilvánulásai pedig nem szándékos károkozást jelentenek. Ezek olyan érzelmi, gondolkodásbeli és viselkedéses válaszok az őket korábban ért hatásokra, melyek egykor segítettek a körülményeik elviselésében, a túlélésben, ám az új környezetükben már károsnak, el nem fogadhatónak számítanak. Sémáikat az új tapasztalatok felülírhatják, így van esélyük a változásra.

IRODALOM

- BEBBINGTON, P. E. (1996): The origins of sex differences in depressive disorder: Bridging the gap. *International Review of Psychiatry*, 8. sz. 295–332.
- KOTHENCZ János (2009): *Róluk... Értük... I. ÁGOTA Alapítvány*, Szeged.

- LUMLEY, M. N. – HARKNESS, K. L. (2007): Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas, and symptom profiles in adolescent depression. *Cognitive Therapy and Research*, 31. sz. 639–657.
- MCLEAN, C. P. – ASNAANI, A. – LITZ, B. T. – HOFMANN, S. G. (2011): Gender differences in anxiety disorders: Prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of Psychiatric Research*, 45. sz. 1027–1035.
- MCLEAN, C. P. – ANDERSON, E. R. (2009): Brave men and timid women? review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29. sz. 496–505.
- MURIS, P. (2006): Maladaptive schemas in non-clinical adolescents: relations to perceived parental rearing behaviours, big five personality factors, and psychopathological symptoms. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13. sz. 405–413.
- OLÁH Attila (2006): Pszichológiai alapismeretek. Bölcsészeti konzorcium, Budapest. Ozsváth, Károly (1998): Disszociatív (konverziós) szomatiform tünetcsoportok. In Füredi János (szerk.): *Pszichiátria magyar kézikönyve*. Medicina Kiadó, Budapest, 342–364.
- PAPHÁZI Tibor – SZIKULAI István (2008): Gyermekvédelem statisztika. *Kapocs*, 7. (39). sz. 90–104.
- SIMONA, T. (2006): The Romanian version of young schema questionnaire – short form 3 (YSQ-S3). *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 6. (2). sz. 173–181.
- UNOKA ZS. (2011): Sématerápia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66. (1). sz. 11–29.
- WOLK, S. I. – WEISSMAN, M. M. (1995): Women and depression: an update. *American Psychiatric Press Review of Psychiatry*, 14. sz. 227–259.
- YOUNG, Jeffrey E. – BROWN, Gary (1999): *Young schema questionnaire: Short version*. Cognitive Therapy Center of New York, New York, 1999.
- YOUNG, Jeffrey E. – KLOSKO, Janet S. – WEISHAAR, Marjorie E. (2010): *Sématerápia*. Magyar Viselkedéstudományi Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.

Janowszky Sándor – Nagyné Janowszky Krisztina

Mediáció: egy újszerű és ésszerű konfliktuskezelési eszköz

BEVEZETÉS

Életünk során gyakran félreértjük egymást. Különösen igaz ez problémahelyzetben. Segíthetne ezeknek a problémáknak a tisztázásában az, ha világosan közölnénk érdekeinket és érzéseinket anélkül, hogy a másikat vádolnánk, elítélnénk vagy szemrehányásokkal illetnénk. Ez igen ésszerűen hangzik, mégis a legritkábban alkalmazzuk.

Jelenlegi társadalmunk arra tanít bennünket, hogy védjük meg magunkat, ne mutassuk ki, ha megbántanak, titkoljuk el gyenge pontjainkat, és hogy legjobb védekezés a támadás.

A mediáció egészen másfajta megközelítésre biztat. Arra, hogy igenis együtt kell működünk azokkal, akikkel nézeteltérésünk támad. A *megoldásokra* kell koncentrálnunk erőnket ahelyett, hogy sérelmeinken rágódnánk.

A mediációnak csak a neve új keletű (mediare = középen állni). A jelenséget mi magunk is alaposan ismerhetjük, hiszen emberek közötti viták mindig voltak és lesznek is. Ilyenkor a felek keresnek maguknak egy megértő társat, aki meghallgatja őket. Ezek a meghallgatások néha előbbre is viszik a konfliktus megoldását (néha azonban csak a panaszos fél feszültségét enyhítik).

A mediáció egy speciális konfliktuskezelési módszer, amelynek lényege, hogy két fél vitájában – mindkét fél közös beleegyezésével – egy harmadik fél közvetít. A mediátor, problémamegoldó folyamat keretében segít tisztázni a konfliktus természetét, segít olyan megoldást találni, amely mindkét fél számára kielégítő. Feladata, hogy elősegítse a kölcsönösen elfogadható megoldások megtalálását és kidolgozását.

Fontos hangsúlyozni, hogy a *mediátor nem dönt*. A döntés joga és ezzel együtt felelőssége a résztvevők kezében marad.

A mediációban a szociálpszichológia, a pszichoterápia és a kommunikációelmélet eredményeit felhasználva csoporttapasztalatokkal rendelkező szakemberek közvetítenek különböző csoportok vagy felek között.

Facilitálják és moderálják a folyamatot azzal, hogy:

- Elősegítik a párbeszéd létrejöttét;
- Törekednek arra, hogy a felekben a megoldás igénye kerekedjen felül (egymás kirekesztése helyett);

- A folyamatot aktívan strukturálják;
- Fokozzák a felek kooperációs és empatikus képességét, problémamegoldó készségeit,
- Megakadályozzák a merev attitűdök kialakulását;
- Erősítik a megegyezések tartósságát, segítik a betartást.

A folyamat során a résztvevők mindegyike saját álláspontját képviseli, de csak olyan döntések szülehetnek, amelyekben mindenki szempontja megjelenik.

I. RÓKA VAGY NYUSZI? – KONFLIKTUSMEGOLDÁSI STRATÉGIÁK

Ötféle konfliktusmegoldási stratégiát, megközelítést ismerünk. Különböző helyzetekben különböző stratégiával közelíthetünk, mégis az emberek többségének van kedvelt „konfliktusmegoldási stílusa”.

ELKERÜLÉS: ez egy olyan hozzáállás, mikor az egyik fél érzékeli ugyan a konfliktust, mégis visszahúzódik vagy halogatja a konfrontációt. Az ilyen esetekben a konfliktuskerülés passzív és nem kooperáló magatartásként jelenik meg. Jó választás akkor, ha politikai vagy diplomáciai megoldásra van szükség. Célszerű elkerülni a konfliktust, ha a dolog kimenetele nem fontos számunkra, vagy ha egy későbbi időpontban, egy másik stratégiával szeretnénk próbálkozni.

ENGEDÉKENYSÉG, ALKALMAZKODÁS: amikor az egyik fél meghátrál a másik elől, feladja a maga igényeit és vágyait. Ezzel (az elkerüléshez hasonlóan) passzívan viselkedik a konfliktusban. Célszerű lehet azokban az esetekben, ha a másik fél túlságosan erős, és ezt a hatalmi különbséget érvényesíteni is akarja, vagy ha a jó viszony megőrzése fontosabb, mint a szóban forgó kérdés kimenetele.

ERŐSZAKOSSÁG: a kieroszakolás egy agresszív konfliktusmegoldási mód. Ilyenkor az egyik fél úgy próbálja meg elérni a célját, hogy nem veszi figyelembe a másik felet. Ezt abban az esetben teszi meg, ha jelentősen több ereje vagy hatalma van, mint a partnerének. Gyors és látványos viselkedés, de az a veszélye, hogy sokáig megbántottság marad utána.

KOMPROMISSZUM: ha mindkét fél nyer és veszít a konfliktusmegoldásban. Ilyenkor mindkét fél részlegesen elégedett és részlegesen elégedetlen egyszerre. A kompromisszum jól működik, ha egyenlő erejű partnerekről van szó, akik egymást kölcsönösen kizáró célokat akarnak elérni. A megoldás azonban gyakran nem váltja be a hozzá fűzött reményeket.

PROBLÉMAMEGOLDÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS: amikor mindkét fél azon dolgozik, hogy kölcsönösen kielégítő megoldást találjanak. Ez azt is feltételezi, hogy mindkét fél azt szeretné, hogy megelégedjen mindkettejük érdekeit, és olyan alternatívákat találjanak, melyek mindkettejük igényeinek megfelelnek. Az együttműködési stratégia célja, hogy a konfliktusból két nyertes kerüljön ki. Ezt a hozzáállást „elvszerű egyezkedésnek” is nevezzük. Az egyezkedés művészete az, mikor úgy érünk el megegyezést, hogy nem kell beadnunk a derekunkat.

A konfliktusok ideális megoldása az lenne, ha konszenzus, kölcsönös egyetértés, hosszabb távú megegyezés alakulna ki a felek között. Mindez a kérdés és a probléma megértésén, kifejtésén alapul. Kibontása, a megoldási módok kiművelése, feltételezi a partneri viszony kialakulását, az úgynevezett nyerő-nyerő helyzet létrejöttét.

A konfliktusmegoldásban rejlő értékeket érdemes kiaknázni. Hiszen, ha a megoldásban az összes érintett részt vesz, befolyásukat közös problémaként kezeljük, akkor a felek együttesen képesek szembenézni vele. Ezzel lehetőséget kapnak, hogy (rombolás helyett) kapcsolatokat építsenek ki. Az együttműködő vita megoldása olyan készségeken és képességeken alapul, amelyekre az emberek megtaníthatók, melyeket kamatoztatni tudnak az adott helyzeten kívül is.

A hagyományos konfliktus a győztes-vesztes dinamika mentén zajlik, és az érintettek, mint ellenségek vesznek részt benne; kapcsolatuk óhatatlanul megromlik. Ezen történések nem elszigetelten fordulnak elő, az élet minden területén találkozhatunk velük, a családban éppúgy, mint a munkahelyen vagy az iskolában.

A mediáció lehetőséget teremthet, hogy mindennapi érintkezéseinkben segítse a viták, konfliktusok emberséges, érdemi, agressziómentes megoldását, és ezzel az emberi kapcsolatok, a hétköznapiak jobbá tételét.

II. A MEDIÁCIÓ ELŐZETES FELTÉTELEI

1. Fontos, hogy az adott vitát kiváltó kérdések, problémák alkalmasak legyenek a megvitásra. A mediáció során a mediátornak világosan a felek tudomására kell hoznia, hogy melyek azok a problémák, amelyek a leginkább orvosolhatók ezzel az eljárással. A látogatások során ez már valamennyire körvonalazódik, de az ülésre érkezők problémái között még így is akadhatnak olyanok, amelyek ily módon nem megoldhatók (pl. alkoholos, kábítószeres ügyek, ha az erőszakosság teret kaphat, szexuális vagy faji alapon történő zaklatás, vagy ha a felek között óriási hatalmi különbség áll fenn).
2. A felek kölcsönös függő viszonyban legyenek egymással; mindketten elegendő befolyással (hatalommal) bírjanak az adott ügy megoldásához.
3. Legyen a feleken egyfajta sürgető nyomás, mely a megoldást kívánja.
4. A résztvevők önkéntesen vállalják a mediációs folyamatot.
5. Adott esetben nem merül fel számukra jobb megoldás.

Ha egy vitás kérdés megtárgyalható, akkor mediálható is. A legtöbb vitában a felek közvetlenül egymással próbálnak megállapodásra jutni – ezt nevezzük megbeszélésnek.

Mediációra akkor kerül sor, ha a kommunikáció a felek között megszűnik vagy problematikussá válik. (Előfordulhat, hogy a felek még tárgyalnak egymással, de már nem találják a megfelelő hangot. Még gyakoribb jelenség, hogy már nem is tudnak egymással kommunikálni.)

Mediációra alkalmas problémák, például:

- egyedi panaszok viselkedéssel, pénzzel, tárgyakkal kapcsolatban;
- problémák, melyeket önerőből képesek elrendezni;
- olyan problémák, amelyekkel mindkét fél hajlandó foglalkozni;
- olyan problémák, melyekhez nincs szükség szakértőre.

Mediációval átalakíthatók:

a külön utak	➤➤	közös célokká
az ellenségeskedés	➤➤	együttműködéssé
a vádak, sértések	➤➤	tényközléssé, véleményné
az erőpozíciók	➤➤	szükségletekké és érdekekké
a követelések	➤➤	alternatív megoldásokká
a „mi nem jó?”	➤➤	„mi lenne a jó?”-vá
a múltorientáció	➤➤	jövőorientációvá
a destruktív kommunikáció	➤➤	konstruktív kommunikációvá

III. A MEDIÁTOR KÉSZSÉGEI ÉS ATTITŰDJEI

Az eddig vázoltak alapján látszólag egyszerűnek tűnhet a közvetítői szerep, hiszen nem kell állást foglalni, döntést hozni. Ahhoz azonban, hogy valaki pártatlan tudjon maradni, hogy bátorítón, de ugyanakkor határozottan rávegye az érintetteket a részvételre, hogy kézben tartsa az indulatokat és a folyamatot – nos, ehhez több kiművelt készségre van szükség.

Készségek

Tudjon megfelelően kommunikálni: értse és megfelelően használja a verbális és nonverbális jelzéseket, kongruensen fejezze ki magát!

Képes legyen rapportot kiépíteni: azaz megteremtse azt az atmoszférát, melyben a felek tudják, hogy érzéseiket, gondolataikat megértik, ezzel lehetőséget kapnak arra, hogy saját döntéseiket meghozzák, és bizalommal forduljanak a mediátorhoz!

Tudjon meghallgatni: teret adni másoknak, visszajelezni, megfelelően kérdezni, kérdésekre ösztönözni úgy, hogy ez segítse a feleket egymás megértésében!

Tudjon facilitálni: segíteni mások kommunikációját, mások aktív meghallgatását, az ér-
zések és aggodalmak kifejezését!

Tudja összegezni a tényeket, érzéseket, szempontokat és továbblépési lehetőségeket!

Képes legyen az érzelmeket kontrollálni: nyugodtan, határozottan viselkedni, elviselni a maga és mások feszültségét, felismerni az érzéseket, szorgalmazni azok feldolgoz-
ását!

Képes legyen önérvényesítő módon viselkedni: egyértelműen képviselni és kifejezni a saját céljait és szükségleteit anélkül, hogy elnyomná a többiekét!

Képes legyen problémamegoldó módon viselkedni: kiemelni a tényeket, azonosítani a problémákat, áttekinteni, mit is lehetne ezekkel tenni, akciótterveket kidolgozni!

Rendelkezzen beavatkozásra való képességgel: felismerje, hogy mikor kell megállni, folytatni, megegyezni, abbahagyni!

Tudjon prezentálni, előadni: képes legyen ötletek kivitelezésére és elfogadtatására!

Képes legyen vezetni a mediációs folyamatot: mindez a fenti készségek összerendezett használatát jelenti, hogy a felek számára struktúrát tudjon adni, és ezzel az egész folyamatot kontrollálni!

Attitűdök, törekvések

Megértse helyzeteket és embereket, emberi viselkedéseket, viszonyokat; legyen gyakorlata, tapasztalata, háttértudása a releváns kérdésekben, szabályokban!

Tanuljon a helyzetekből: saját és mások viselkedését megértve tanulni tudjon belőlük!

Képes legyen önreflexióra: saját érzéseire, viselkedésére, erősségeire, gyengeségeire legyen rálátása!

Nyitottság, tolerancia jellemezze: mások és a különbségek elfogadásában, megértésében, saját előítéleteinek kezelésében!

Legyen pártatlan: mindkét fél érdekeivel való törődés, ennek aktív képviselése jellemezze!

Fontos a rugalmasság: tudjon változtatni a folyamaton, a beállítódásokon a szükségletek és helyzetek függvényében!

Képes legyen egyensúlyt tartani az irányítás, a tekintély, illetve a felek iránti elkötelezettség, elfogadás között!

Egyenlő esélyek melletti elkötelezettség jellemezze: törekedjen a diszkrimináció, kirekesztés az előítéletesség elleni fellépésre, a másságok képviselőjére!

Kreativitás, ötletesség, rugalmas módszerek alkalmazásában járatosága legyen!

Munkájában legyen felismerhető a professzionalizmus: feladatait komolyan vegye, készüljön fel, tudjon az idővel gazdálkodni, tisztelje a feleket!

IV. A MEDIÁCIÓS FOLYAMAT LÉPÉSEI

1. A mediáció kereteinek felállítása

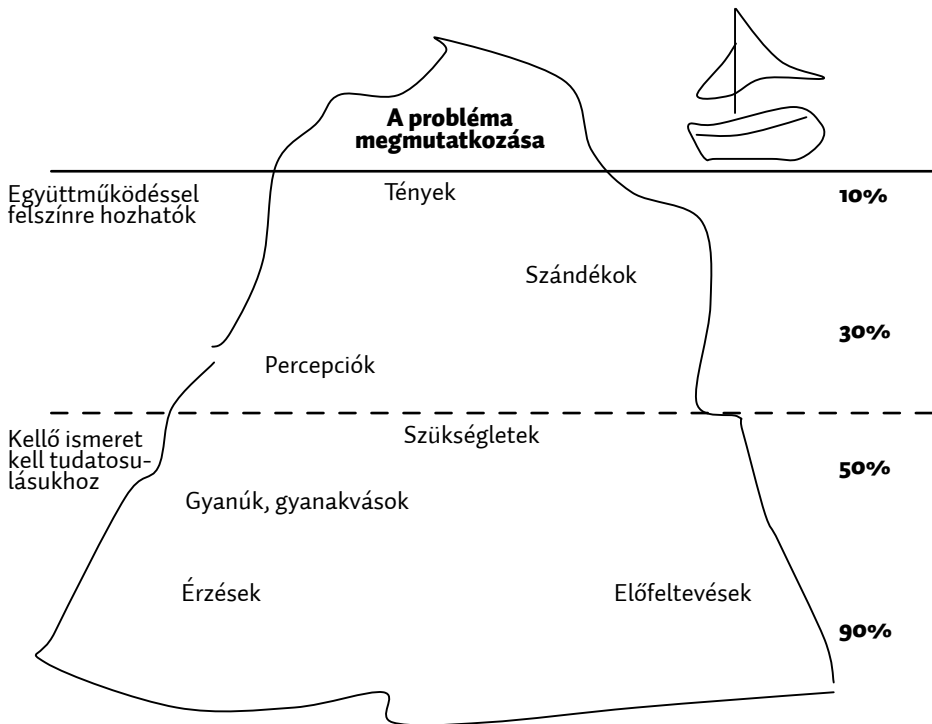
A ráhangolódás rítusaként fogható fel a bemutatkozás, a mediációs folyamat ismertetése, a mediátor szerepének tisztázása, valamint a pártatlanság, az önkéntesség és a konszenzus jelentőségének hangsúlyozása. Nagyon fontos lépés a keretek tisztázása és elfogadtatása a felekkel, hiszen ezek nélkül a vita parttalanul és ellenőrizhetetlenül folya. Meg kell állapodni előzetesen az ülések időtartamában, a szereplők személyében, a titoktartás fontosságában,

a jegyzetelés formájában, a megvitatandó témákban és a fizetségben. Fontos a tárgyalási szabályok elismertetése és elfogadtatása is a felekkel (pl. meghallgatunk, nem szakítjuk félbe a másikat, tiszteletteljes légkört biztosítunk, erőfeszítéseket teszünk a megoldásért).

2. Megértés, áttekintés

A felek egymás után ismertetik az álláspontjukat – mindenki egyenlő időt kap. A mediátor ennek alapján irányított kérdésekkel, tükrözés és átfogalmazás segítségével feltárja a problémákat. A konfliktusok mindig a különbözőségek megnyilvánulásának eredményei, ilyenkor az ellentétek felszínre tudnak kerülni. Ezt a folyamatot mutatja be az 1. ábra.

1. ÁBRA: A problémakezelés összetevői



Forrás: BAR – KOCHBA INTÉZET

A szakasz végén a mediátor összefoglalja, hogy:

- mik az állásfoglalások,
- melyek az érdekek,
- mik az akadályok,

- d. milyen az együttműködési hajlandóság (sérelem, kommunikációs stílus),
- e. milyen az erőegyensúly.

3. Eszmecsere

Ebben a szakaszban történik a másik fél szempontjainak megismerése, a másakra figyelem és a konfliktus megértése. Megtörténik az érdekek és a szükségletek tisztázása, a közös pontok megtalálása – ezek segítségével megkezdődhet a múltból a jövőre való átváltás.

A mediátor felsorolja a megtárgyalásra kerülő témákat, majd egy semleges (melyben mindkét fél egyetért) témával indítja a feldolgozást. Az eszmecsere során leggyakrabban alkalmazott technikák: a parafrazeálás, tükrözés, szerepcsere, feszültségoldás, irányított kérdések.

Lezárásként összefoglalja a rejtett célokat, a meglévő feszültségeket, és törekszik az erőegyensúly kialakítására, megtartására.

4. A megállapodás kidolgozása

Célja a közös felelősségvállalás elősegítése a konfliktus megoldásáért, a közös jövőért, valamint a lehetőségek generálása és vizsgálata.

Brainstorming technika segítségével megtörténik a lehetőségek feltárása, majd következik ezek kiértékelése és sorrendbe állítása. A feldolgozás folyamán a brainstorming technika mellett fontos szerepet kap az elismerés, bátorítás, a kognitív átstrukturálódás és az újrafogalmazás is.

A mediátor felelőssége, hogy minden fontos témát szerepeltessen, bátorítsa a feleket, maximálisan törekedjen az erőegyensúly fenntartására.

5. A megállapodás leírása

Ebben a szakaszban történik a vázlat megírása. Fontos, hogy a szerződésben a résztvevők szavai, kifejezései szerepeljenek. Legyen konkrét és részletes, reális és kivitelezhető, belátható időben megvalósítható és ellenőrizhető, valamint mindkét fél számára előnyös.

A mediáción nem kötelező részt venni, és nem kötelező megállapodni sem; de ha a felek megállapodtak, és a megállapodást aláírták, attól kezdve éppen annyira kötelező érvényű, mint bármely más szerződés.

6. Lezárás

Célja a folyamat, a munka áttekintése, az őszinteség, erőfeszítés, az együttműködés elismerése, valamint a beszámolás és a nyomon követés lehetőségének biztosítása.

V. EGY KONKRÉT ESET BEMUTATÁSA

A mediációs folyamat megértését megkönnyítendő egy konkrét esetleíráson keresztül szeretném a folyamatot bemutatni. Szerzőtársam tanár, gyógypedagógus, individuálszichológiai tanácsadó, gyermek pszichodramatista, család- és kisebbségcentrikus mediátor, az ő egyik közelmúltban lezárult mediációját ismertetném a jegyzőkönyvek és a magnófelvételek alapján.

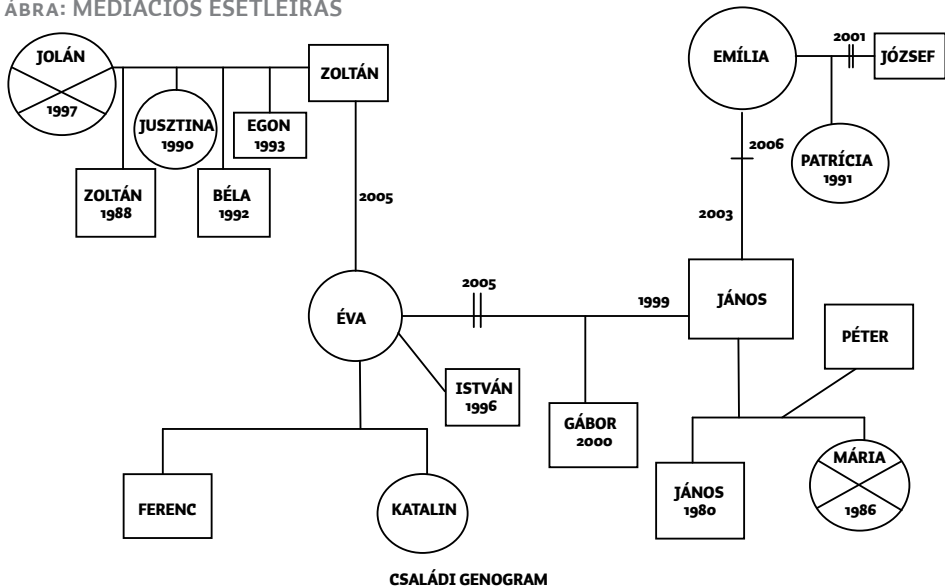
Előzmények, a család bemutatása

Az édesanya akkor ismerkedett meg Jánossal, amikor leányanyaként szült első fiúgyermeke (István) 1 éves volt. Hamarosan összeházasodtak, és egyéves együttélés után született meg közös gyermekük Gábor.

János két évvel ezelőtt beleszeretett jelenlegi – egy 14 éves kislányt nevelő – élettársába; elhagyta családját, majd elvált. Az édesanya egyedül nevelte gyermekeit, megromlott a viszonya volt férjével, aki így ritkán találkozott a gyerekekkel. Az anya megismerkedett egy cigány származású fiatalemberrel, egyre többször töltötte nála az estéket. Ilyenkor a gyerekek szüleinél aludtak, majd István a nagyszülőkhöz, Gábor az édesapjához költözött. Az édesanya gyermekeivel egyre ritkábban találkozott. Jelen időszakban nem tartja a kapcsolatot gyermekeivel és volt férjével, szülei ritkán beszél (csak telefonon). János a közelmúltban szakított élettársával, így egyedül neveli Gábort.

A városi polgármesteri hivatal gyámügyi osztályától érkezett a felkérés, hogy segítsünk a nagyszülők és az édesapa kapcsolatának rendezésében: az édesapa fiát nagyon ritkán engedi el testvéréhez, nagyszüleihez. A megértésben segít a 2. ábra.

2. ÁBRA: MEDIÁCIÓS ESETLEÍRÁS



1. Találkozás (jegyzőkönyv alapján)

A találkozóra a nagyszülők és az édesapa érkezett. Kölcsönös bemutatkozás után jeleztem, hogy a városi gyámhivatal megkeresésére találkozunk annak érdekében, hogy megbeszélhessék a gyermekek kapcsolatának biztosítását. Elmondtam, hogy az ülést mediációs keretek között szeretném levezetni. Ismertettem az eljárás lényegét: olyan konfliktuskezelési módszer, amelyben két fél vitájában, mindkét fél közös beleegyezésével egy harmadik fél jár közben. A felek aktív részvételével feltárjuk, megértjük és feldolgozzuk a problémákat. Törekszünk arra, hogy kölcsönös egyetértés, hosszabb távú megegyezés alakuljon ki.

Örömet fejeztem ki, hogy elfogadták a meghívást és megjelentek a megbeszélésen.

Ezek után a megszólítást (nagyapa: Ferenc, nagymama: Katalin, édesapa: János); majd a kereteket tisztáztuk (ülések egy órát tartanak, többszöri találkozásra lesz szükség; mi fog történni az üléseken, osztatlan időt biztosítunk – egymás meghallgatása, kommunikációs sajátosságok bemutatása, flip chart használata, titoktartás).

A felek egyetértettek az elhangzottakkal, kérdésük nem volt, a nyilatkozatot aláírták.

Mivel egy általános tájékoztatást kaptam, megkértem a feleket, hogy ismertessék saját álláspontjukat.

Katalin: Szeretném a kisebbik gyermeket is magunkhoz venni. János nem biztosítja a testvérek találkozását, ők, a nagyszülők is ritkán találkoznak Gáborral. A kisfiú szeptembertől iskolás lesz, János egyedül nem tudja majd nevelni.

János: Ferenc és Katalin Istvánt sem akarták magukhoz venni. Öregek már, egészségük rossz. Egyébként is, hogy képzelik, hogy tőle, a vér szerinti édesapjától elvehetik a gyermeket.

Hivatalos megegyezés született, az édesanya jelölte ki őt Gábor gyámjává.

Indulatosan fogalmaz, mondandója végén már kiabál.

Tükrözöm, hogy érzékenyen érintette Katalin kijelentése. Megkérdeztem, hogy mi az, ami indulatosá tette: a gyermekelhelyezés megváltoztatásának kérése vagy rátermettségének megkérdőjelezése.

– „Mindkettő” – válaszolta lenyugodva.

Ferenc: „Na látja, hirtelen haragú, a Gabikát is biztosan veri, meg keveset van otthon, nem foglalkozik vele. Idegenek közt van az a gyerek.”

Kiabálni kezdenek egymással. Jelzem, hogy az előzetes megbeszélésben elfogadták, hogy tiszteletben tartják egymást, továbbá az ő érdekük, hogy megértem a helyzetet, de ha kiabálnak, nem tudok dolgozni.

A következőkben tisztáztuk, hogy a gyermekek elhelyezéséről született egy hatósági megállapodás. Jelen esetben nem feladatunk (és nincs is lehetőségünk) ezt megváltoztatni.

Megkérdeztem, hogy el tudják-e ezt fogadni kiindulási alapként?

Mindkét fél igennel válaszolt.

Ezek után újra megfogalmaztam, hogy mediációs üléseinken a kapcsolattartás kidolgozása lenne a cél.

Összefoglalásként leszögeztem, hogy az elhangzottak alapján úgy érzem mindkét fél számára fontos a gyermekek sorsa; ugyanakkor mindkettőjük érdeke is, hogy konszenzusra jussanak, hiszen az elhelyezéskor a kapcsolattartást kikötötték.

Kértem, hogy e szemszögből fogalmazzák meg állásfoglalásukat – kéréseiket, követeléseiket.

Ferenc: A gyerekek többször találkozzanak!

Legyen nálunk hosszabb ideig (nyári szünet, hétvégék)!

Katalin: István jó tanuló, szófogadó gyerek; jó hatással lenne a kicsire is.

Gabika számára idegen az új családja.

Az apja már egyszer elhagyta, a gyerek nem kellett neki, nem is hiszem, hogy foglalkozik vele rendszeresen.

Mediátor: Katalin azt mondja, hogy Önnek nem kell Gábor.

János: Nincs ott, nem tudhatja, hogyan élünk; egyébként is, ha már itt tartunk, ők sem akarták vállalni Pistit se. Miből gondolják, hogy megbirkóznának két gyerekkel?

Mediátor: János azt mondja, nem mondhatják, hogy nem törődik a gyermekkel, amíg nem látják, hogyan élnek.

Katalin: Nincs kapcsolat, nem tudhatjuk.

Mediátor: Katalin azt mondja, hogy nem tudja megítélni, hogyan élnek, mert nincs Önök között kapcsolat.

János: Nem szívesen engedem oda, mert félek, hogy telebeszélük a fejét.

Mediátor: Kifejtené ezt bővebben?

János: Hát, azt mondják, hogy Öneki is jobb lenne náluk. Amíg a feleséggel voltak, addig sem tudtam megközelíteni a fiúkat. Teljesen elvadította őket. Ha nagy ritkán találkoztunk, csúnyán beszéltek velem, meg nem fogadtak szót.

Mediátor: János attól tart, hogy rábeszélük Gábort, hogy magukkal éljen.

Katalin: Mi csak azért ragaszkodtunk volna hozzá, mert láttuk, hogy Pistinek ez nagyon rossz, hogy mindenki csak eldobta, és a régi életéből senkivel sem találkozhat. Komoly problémák voltak vele, nehezen szokott meg nálunk. Az anyja is mindig csak ígéretgett, aztán nem jött, nem törődött vele. Nekünk is nehéz ilyen kis gyermeket nevelni, állandóan húzgálni kell, mindig van valami program az iskolában; meg hát anyagilag is sokba van.

János: Akkor miért mondták, hogy Gabit is magukhoz vennék?

Katalin: Ezt láttuk megoldásnak, hogy a gyerekek újra testvérek lehessenek.

János: Nekem is hiányzik Pisti. Igaz, hogy nem az én gyerekem, de úgy neveltem, mintha a fiam lenne.

Ferenc: Akkor miért kellett szétrobbantani a családot?

Ismét veszekedni kezdenek.

Újra figyelmeztettem a feleket, hogy vádaskodással, veszekedéssel nem érik el céljukat. Megkérem őket, hogy próbáljanak meg higgadtan viselkedni. Majd összefoglalom az első ülés eredményét: mindkét fél fontosnak tartja a gyermekek kapcsolatát; szeretné, ha a jelenlegi viszonyok megváltoznának; a testvérek több időt töltenének együtt. Ugyanakkor a felek elfogadják, hogy a gyermekek elhelyezése az eddigi megállapodás alapján marad. Megkérdeztem, hogy a egyetértenek-e ezzel.

A válasz: – Igen.

Van-e kiegészítésük az elhangzottakhoz: – Nem volt.

Üdvözöltem, hogy együtt tudtak dolgozni, és egy közös alapról kezdetjük meg a következő tárgyalást.

Megbeszéltük, hogy a következő ülés alkalmával a kapcsolattartásra vonatkozó észrevételeiket, kéréseiket szeretnék áttekinteni.

Kértem a feleket, hogy a következő alkalomig vegyék számba, gondolkozzanak el az állásfoglalásukon. Konkrétumok, számukra fontos gyakorlati elgondolások összegyűjtése lenne a cél.

Még egyszer megköszöntem, hogy eljöttek, és aktívan részt vettek a megbeszélésen. Jeleztem, hogy körülbelül 2-3 alkalommal találkozunk még; majd egyeztettük a következő ülés időpontját.

2. Találkozás (jegyzőkönyv alapján)

A hangulat oldottabb, kevésbé feszültek.

Üdvözöltem, hogy mindkét fél megjelent, és együttműködésre kész. Emlékeztetőül összefoglaltam az előző ülésen történeteket; megismételtem a végső összegzést.

Majd az előző ülés „házi feladatára” hivatkozva megkértem a feleket, hogy próbálják megfogalmazni mi az, amit szeretnének, van-e esetleg valami, amitől tartanak, valamint milyen érzések merülnek fel bennük a találkozókkal kapcsolatban.

Állásfoglalásoktól az érdekekig (az állásfoglalásokat flip chart táblán rögzítettem):

Katalin és Ferenc:

– Szeretnék az életébe tartozni.

Moderátor: Meg tudná fogalmazni konkrétan, hogyan képzeli el?

– Sűrűbben találkozhatunk.

Moderátor: Milyen gyakorisággal szeretné?

– Minden hétvégén, néha hétköznap is.

– kapcsolattartás hetente

– Nálunk találkozzanak.

– kompetencia érzése

Moderátor: Miért tartja ezt fontosnak?

– Mert Pisti látja, hogy Gabi rendes családban él; ez rosszul esik neki, meg ellenségeskedést szítana a két gyerek között.

– István jelenlegi kialakult

érzelmi stabilitása megmaradjon

– Meg János összezavarná a gyereket.

– félnek, hogy János befolyása nagyobb

– bízni szeretnének benne

- Flegma velünk, mindig pofákat vág.
- Nem szereti igazán a családját.

- megbecsülést szeretnének
- mutassa ki az érzelmeit a gyerekek irányába

János:

- Folyton kritizálnak.
- Nem ők tartják el, ne szóljanak bele.
- Titokban el akarják csábítani.
- Ne ócsároljon a gyerek előtt.
- Tartok attól, hogy ellenem hangolják a gyereket.
- Gabi édesanyjával nem találkozhat nélkülem.

- elismerést szeretne
- bizalmat szeretne
- úgy érzi, nem tartják be a megállapodást
- elismerést szeretne
- bizalmat szeretne
- fél, hogy az anya befolyása nagyobb lenne
- rendszeres láthatást szeretne

- Pistivel én is szeretnék találkozni rendszeresen.
- Szerintem jobb lenne, ha inkább nálunk lennének.

Mediátor: Megkérdeztem, hogy egyetértenek-e a leírtakkal?

- Igen. Szeretnék-e kiegyesíteni valamivel? – Nem.

Problémarendezés

- Közös pontok:
- szorgalmazták a kapcsolattartást
 - elfogadják, a testvérek mellett a nagyszülőknek és az édesapának is lehetőséget kell biztosítani a találkozásokra
 - hetenkénti láthatást szeretnének
 - igénylik a másik féltől a bizalmat és az elismerést

Mediátor: Mindketten kiemelték a bizalom és az elismerés fontosságát. Hogyan érintette Önöket János félelme?

Katalin: Nem gondoltam, hogy egyáltalán fél valamitől.

Mediátor: Mit gondol, János mit kíván Önöktől?

Katalin: Ne várja, hogy gratulálunk neki, amiért elment.

Ferenc: Nagyon haragudtunk, amiért elhagyta a családját. Nem hiszem, hogy ezt valaha is megbocsátanánk, de ahogy őt ismerem, nem is ezt várja. Ami a lányunkat illeti – ha ez Jánost megnyugtatja –, csak annyi kapcsolatot tartunk vele, amennyit muszáj a gyerek miatt. Nem azt vártuk tőle, hogy nyakunkba akasszon egy ilyen terhet. Most már megnyugodtunk mindannyian, a gyerek is megszokott, nekünk meg lesz támaszuk öregkorra.

Egyébként a gyerek előtt nem szidtuk soha sem az anyját, sem az apját, elég baja van anélkül is.

Mediátor: Mit gondol erről? Megnyugtatja Önt Ferenc kijelentése?

János: Nem akarok újra ezen vitatkozni, de nagyon egyoldalúan látják a dolgokat.

Egyébként meg örülök, hogy a gyereket nem akarják bevonni a bosszúhadjáratba.

Katalin: Nincs szó semmilyen bosszúhadjáratról. Miről beszél?

Mediátor: Kérem, a türelmüket szeretném kérni. János, Ön hogy érzi, mivel tudná a nagyszülők bizalmát elérni?

János: Nincs ötletem.

Mediátor: Önöket mi győzné meg a legjobban?

Katalin: Ha nem lenne flegma velünk a gyerekek előtt, több érdeklődést mutatna, meg támogatna bennünket.

János: Csak nem arra céloz, hogy fizetnem kellene?

Katalin: Nem pénzről van szó, segítségről. Nem minket, a gyereket kell segíteni, vele kell lenni.

János: Nem fogok fát vágni meg ilyenek, csütörtökön délutánonként ráérek, elvihetem Karcsihoz fociedzésre.

Mediátor: Ez elfogadható Önöknek? Ilyesmire gondoltak?

Katalin,

Ferenc: Igen.

Összegzésként rámutattam, hogy a mai alkalommal sokat haladtunk előre: számba vettük közvetlenül a kapcsolattartás háttérben álló problémákat, feltártuk a felek közvetlen érdekeit, szükségleteit és megtaláltuk a közös pontokat. Utaltam rá, hogy a feltártak részletes kidolgozásával biztosítható lesz a zökkenőmentes kapcsolattartás.

Rákérdeztem arra, hogy érzik, szerintük az itt megvitatott – táblára felkerülő állítások, mennyire felelnek meg a valóságnak?

– Megfelelnek.

Kívánják-e az elhangzottakat valamivel kiegészíteni?

– Nem.

Ismertettem, hogy a következő találkozáson kerülne sor a megoldási lehetőségek kimunkálására. Kértem a feleket, hogy a gyermekeket is hozzák el a megbeszélésre, hogy az ő szempontjaikat is mérlegelhessük.

3. Találkozás (jegyzőkönyv alapján)

Miután a gyermekekkel megbeszéltük, hogy a találkozó miért jött létre, várhatóan mi fog történni, és milyen lehetőségeik vannak, valamint milyen szabályok vonatkoznak rájuk; a flip chart tábla segítségével összefoglaltam az előző ülés eredményeit.

Az ötletek összegyűjtéséhez brainstorming technikát alkalmaztunk. Az alábbi pontokat fogadták el a valóságvizsgálat (mennyire fog működni a hétköznapokban), a szondázás (valóban kielégítik-e a felek érdekeit?) és a választási lehetőségek összehasonlítása után:

- Gábort is abba az iskolába íratják, ahol István tanul, így lehetőségük lesz szünetekben is találkozni.
- Kéthetente, felváltva (hol a nagyszülőknél, hol az édesapjánál) töltik a hétvégeket.
- Iskolai szünetek elosztása is hasonló, a kirándulások aktuális megbeszélés szerint.
- A felek folyamatosan tájékoztatják egymást a gyerekek előmeneteléről.
- Gábor édesapja jelenlétében találkozhatna édesanyjával – amennyiben ezt az anya igényelné.
- Istvánt csütörtökönként János hordja futballedzésre.
- Közös programokról tájékoztatják a nagyszülőket is.

A gyermekek a megbeszélést figyelmesen hallgatták. Kiegészítést István kívánt tenni, jelezte, hogy:

- Gábor, amikor a nagyszülőknél van, a számítógépet csak István felügyeletével használhatja.
- Valamint István játékait ne vigye magával, kölcsön sem.

Gábor beleegyezett a feltételekbe.

A felek a megbeszélést elfogadták, kiegészítést nem kívántak tenni.

Ezek után a vállalásokat rögzítettük, kijelöltük, hogy kinek milyen feladata lesz a megvalósításban.

4. Találkozás (jegyzőkönyv alapján)

Az érintettek elolvasták, majd aláírták a megállapodást. Ezt követően megegyeztünk, hogy 6 hónap múlva egy esetkövető megbeszélésen újra találkozunk.

5. Találkozás (jegyzőkönyv alapján)

Esetkövető megbeszélés (8 hónappal az utolsó találkozó után)

Örömet fejeztem ki, hogy mindannyian megjelentek.

Közösen elmondták, hogy a megállapodásban foglaltakat betartották, de van „egy-két apróság, amin változtatnának”. Tisztáztuk, hogy az úgynevezett finomítások miatt kerül sor a megbeszélésre. Újból ismertettem a kereteket, és feltettem a falra az eddigi szerződést.

A felek nem szóltak egymáshoz, elfordultak egymástól, csak velem kommunikáltak – ezért önkéntelenül a tolmácsolás formáját választottam a tárgyalás kezdetekor.

János: A testvérek között megromlott a kapcsolat, sokat civakodnak. Pisti nem alszik Gabika mellett, így a kisfiú fél éjszakánként. Nem akarom, hogy ott aludjon.

Katalin: Tényleg fél, de nem mindig. Én szoktam vele olyankor aludni. Amúgy sem tudnak együtt aludni, mert Gabika állandóan mocorog. Én nem vettem észre, hogy

veszekednének, Pistit mindig külön figyelmeztetem, hogy adjon mindent a testvéreinek. Azokat a játékokat, amiket félt, felteszem neki a szekrény tetejére, nincs is min összeveszniük.

János: Amúgy is soknak tartom a találkozást. Gáborral csak esténként vagyunk együtt a munkám miatt. Pénteken is későig dolgozom, ezek meg már ott tátják a szájukat. Szombat amúgy is az anyja láthatási ideje, meg olyankor tudunk neki ruhákat vásárolni. Nincs idő másra, programokra sem. Egyébként is minek az éjszaka? Éjjel úgysem játszanának.

Katalin: Tudtuk, hogy erre megy ki a játék. Pizsamát sem hoz az a gyerek soha. Nem mondhatja, hogy a nyakára járunk; testvére megy érte, mi kint várjuk a kocsi-ban. Ha van valami, megírjuk, vagy Pisti mondja meg.

Ferenc: Felőlünk jöhet ritkábban Gabika, de akkor végre ne vágjon pofákat az apja mi-atta, így is össze-vissza váltogatja a hétvégéket. A nagyanyjuknak sem könnyű; főz rájuk, vigyáz rájuk olyankor; csak pluszmunka.

Mediátor: Jól értem, János, Ön azt szeretné, ha ritkábban találkozna Gábor a nagyszülei-vel és testvéreivel.

János: Igen.

Mediátor: Milyen gyakoriság felelne meg Önnek?

János: Havonta egy alkalom.

Mediátor: Katalin és Ferenc, János szeretné a találkozókat havonta egy alkalomra csök-kenteni.

Katalin: Felőlem. De ne nevelje a gyermeket ellenünk. A szombatot meg hiába várja. Az anyja, ha nagy ritkán fel is hív minket, nem kérdez a gyerekekről. Nem gondol-tam, hogy így magunkra hagy öregkorunkra, ekkora teherrel.

Mediátor: Katalin és Ferenc beleegyeznek a találkozások ritkításába. Azt kéri, hogy becsülje meg erőfeszítéseiket.

János: Ők beszélnek tele a gyerek fejét, hogy nem nevelem rendesen, meg hogy miat-tam ment el az anyja. Ezt nem magától találja ki egy ilyen kisgyerek; ez azt mondja, amit hall. Az óvodában is kikérdeztek, most hogy egyedül maradtunk, és rendben találtak mindent. Az anyja meg azért nem jön, mert elvadították. Kisemmizték a lányukat. A padlóra küldték. És most engem is ezt akarnak.

Veszekedni kezdenek. Jeleztem, hogy újfent elfogadták a szabályokat; hogy tiszteletben tartják egymást. Kértem, hogy legyenek tekintettel a gyerekekre is.

A következőkben tisztáztuk, hogy János szeretné, ha a találkozókra havonta egy alkalommal kerülne sor, és ha a nagyszülők megbecsülnék erőfeszítéseit.

Katalin és Ferenc elfogadja a ritkább találkozásokat, és ők is elvárják, hogy János meg-becsülje erőfeszítéseiket.

Rávilágítottam, hogy mindannyiuk számára fontos a megbecsülés és a biztonság kérdése; és mindannyiukban düh, félelem és szomorúság munkál, a veszteség, a megfosztottság érzése amiatt, hogy az édesanya, Éva nem jelentkezik; nem osztozik a gyermekek nevelésében.

Jelen esetben ezt nem áll módunkban megváltoztatni, de az ő kapcsolatuk rendezését véghez tudjuk vinni.

Kértem őket, hogy fejtsek ki konkrétan, mit várnak a másiktól, hogyan éreznék, hogy megbecsülik, elismerik munkájukat. *(Az elhangzottakat flip chart táblára rögzítettem.)*

Katalin, Ferenc

- ne kritizáljon a gyerek előtt
- ne hibáztasson a gyerek előtt
- ne fintorogjon, ne vágjon fancsali képet

János

- ne kritizáljanak idegenek és a gyerek előtt
- ne hibáztassanak a gyerekek előtt
- ne tegyenek rosszindulatú megjegyzéseket
- ne legyenek fensőbbeségek
- ha valami nem tetszik, mondják meg finoman (pl. öltöztetés)

Mediátor: itt utaltam rá, hogy ehhez személyes találkozó szükséges

- megbeszélte találkozó időpontján csak halaszthatatlan esetekben változtassanak
- az ajándékba kapott játékokat Gabika hazavihesse

Megkérdeztem a feleket, hogy egyetértenek-e a leírtakkal? – Igennel válaszoltak.

Ezek után megkérdeztem a jelenlévő gyerekeket, meg tudják-e mondani, miről volt szó a mai ülésen.

István: Gabi ritkábban jönne el hétvégéken. Meg nem veszekednének anyun.

Mediátor: Mit szólsz ahhoz, ha esetleg Gáborral kevesebb hétvégét töltenél el? A ti beleegyezésed is kell a felnőttek döntéséhez.

István: (vállát vonogatja) Semmit. Úgyis találkozunk a suliban, ha akarunk.

Mediátor: Gábor, Te mit szólsz hozzá?

Gábor: Nem tudom.

Mediátor: Szeretnél ugyanúgy találkozni Pistivel és nagyszüleiddel, mint eddig?

Gábor: Nem akarok ott aludni. Nem jó.

Mediátor: El tudod fogadni, hogy hétvégenként kevesebbszer találkoztok?

Gábor: Igen.

Mediátor: Gábor kívánsága, hogy ha lehet, ne kelljen Önöknél aludnia. Hogy érzik, megoldható lenne?

Ferenc: Elfogadjuk, hogy nem szeret idegen helyen aludni.

Ezek után megbeszéltek a szerződés kiegészítését/átírását:

- Gábort már be is írták István iskolájába.
- Havonta találkoznak hétvégenként; és ha szombat és vasárnap is együtt vannak, Gabi édesapja este hazaviszi aludni.
- Iskolai szüneteket előre megbeszélik; István is mehet Jánosékhoz.

- János továbbra is hordja futballedzésre Pistit, ilyenkor alkalma van a nagyszülőkkal találkozni.
- A felek folyamatosan tájékoztatják egymást a gyermekek előmeneteléről és közös programjaikról.
- A felek megbecsülésüket egymás iránt kifejezik azzal, hogy kerülnek egymás kritizálását, hibáztatását, valamint a szóbeli és kifejezésbeli bántó jelzéseket.
- A felek megegyeznek abban, hogy udvarias módon jelzik egymásnak, ha nem tetszik valami a gyermekek nevelésével kapcsolatban.
- Az ajándékba kapott játékokkal a gyermekek maguk rendelkeznek.
- Megbeszélte találkozó időpontját csak indokolt esetben változtatják meg.

A szerződést a változtatásokkal újra kinyomtattuk. Elolvasás után aláírásukkal érvényesítették azt. Úgy egyeztünk meg, csak akkor jelentkeznek újra, ha felmerül bármilyen probléma.

VI. ÖSSZEZÉS

Minden csoportnak, közösségnek szüksége van eszközökre, amelyek segítségével a felmerülő vitás helyzeteket eredményesen kezelni tudják. Eszközök hiányában a tagok kiszolgáltatottá válnak. Nem tudják megvédeni magukat, nem tudják képviselni érdekeiket, nem képesek fékezni indulataikat.

Ezek a hiányosságok pótolhatók a mediáció megismerésével. Szigorúan szabályozott menetével segít a konfliktusba kerülteknek, és segít a konfliktus megoldásában hivatalosan közreműködőknek is. Módszerei, technikái lehetővé teszik a folyamat közben tartását, problémamegoldó együttműködésen alapuló megoldását.

IRODALOM

- HERCZOG Mária: Problémamegoldás konfliktuskezelés a gyermekvédelemben. *Család, Gyermek, Ifjúság*. 1999. 7. 3–4 p.
- LOVAS Zsuzsa: A mediáció. *Család, Gyermek, Ifjúság*. 1999. 1. 7. 13–17 p.
- LOVAS Zsuzsa: Családi mediáció. *Család, Gyermek, Ifjúság*. 1999. 1. 7. 2. 2–4. p.
- HERCZOG Mária – CSORBA Gergely: *Mediáció, avagy a fájdalommentes konfliktuskezelés*. Bp., 2005.
- KARDOS Ferenc: *Konfliktusfokozók*. Párkapcsolat. 2002. 1. 3–4. 3. p.
- HERCZOG Mária – FERENCZI Andrea: A mediáció csökkentheti az erőszakot. *Párkapcsolat*, 2003. 2. 1–3. 31–33.
- BARCZY Magdolna – SZAMOS Erzsébet: „Mediare necesse est”. Animula Bt. Bp., 2002.
- GAJDÓ Ágnes: Megtorlás helyett megbékélés. *Új Pedagógiai Szemle*. 2007. 4–5 sz. 247–248. p.
- Kisebbségi és Mediációs Intézet kiképzésének anyaga. 2005.

Torgyik Judit

Hatékony iskola: együttműködő iskola

Az iskola egyik régi és nehezen megválaszolható kérdése, hogy miként lehet eredményes. Különösen érdekes ez a kérdés a hátrányos helyzetű, etnikai kisebbségekkel, roma tanulókkal foglalkozó iskolák esetében. A szerző hazai és nemzetközi példákra alapozva arra a következtetésre jut, hogy azok az iskolák tudnak igazán eredményesek lenni, amelyek partnerközpontúak, figyelembe veszik az iskolahasználók igényeit. A jó, a sikeres iskola létének ugyancsak fontos feltétele, hogy kooperatív legyen, a tantestület tagjai és a szülők sokféle interakcióban működjenek együtt.

A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA KÖZÖTTI PARTNERSÉGI VISZONY FORMÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

A gyermek egy család tagja, nevelése mindenekelőtt a családban zajlik, ezért hatékony iskolai munka a családdal való megfelelő kapcsolat kiépítése nélkül nem képzelhető el. A különböző kulturális háttérből érkező tanulók esetében kiváltképp szükséges a szülők és az iskola közti partnerségre építő viszony kialakítása annak érdekében, hogy a gyermek iskolai előmenetele sikeres legyen. Minden családnak igénye és szükséglete, hogy partnerként, egyenrangú félként, szívesen fogadják az iskolában, és gyermeke neveléséhez hasznos információkat kapjon a pedagógusoktól.

Számos, a hatékony és a kevésbé hatékony iskolákat összehasonlító tanulmány (ARMOR 1996; MORTIMORE 1988; EPSTEIN 1986), pozitív kapcsolatot talált a gyermek iskolai eredményessége és a szülőknek az iskola világába történő aktív bekapcsolódása között. Armor (1996) többségében afroamerikai gyerekeket tanító elemi iskolák között vizsgálódva arra a megállapításra jutott, hogy az etnikai kisebbségi csoportba tartozó tanulók iskolai eredményeit, teljesítményét javítja, ha a szülők aktív résztvevői az iskola életének. Ha bekapcsolódhatnak a különböző iskolai események és tevékenységek tervezésébe, szervezésébe, kivitelezésébe vagy ellenőrzésébe, ha tényleges részvételi lehetőséget kapnak az intézmény életében, akkor nagyban hozzájárulhatnak az afroamerikai gyerekek előmenetelének lényegi javításához.

Mortimore (1988) arról számolt be, hogy a gyerekek jobb eredményt értek el abban a londoni elemi iskolában, ahol a szülők segíthettek az osztálytermi és más iskolai, kiegészítő feladatok ellátásában, ahol rendszeres találkozókat tartanak a szülők és a pedagógusok között, lehetőséget adva, hogy megbeszéljék, megvitassák a gyerekek iskolai munkáját.

Továbbá az iskolában termeket biztosítanak a szülők számára különböző rendezvények megtartására, és lehetőséget adnak arra, hogy bejelentkezés alapján bármikor meglátogathassák a tanórákat. Ezzel párhuzamosan az iskolaigazgató, illetve a pedagógusok szintén folyamatosan a szülők rendelkezésére állnak a felmerülő nevelési, oktatási problémák közös és eredményes megoldása érdekében.

A multikulturális nevelési gyakorlatot fontosnak tartó, meghonosítani kívánó intézmények, a kisebbségi csoportba tartozó tanulókkal foglalkozó iskolák számára érdekes anyagot adott közre Epstein (1986), aki *hat különböző lehetőséget* vázol, miként lehet amerikai viszonyok között az iskolai életbe bevonni a szülőket (olyan szülőkről és gyermekekről van szó, akiknek angoltudása hiányos). Az általa leírt együttműködési formák egyes elemei segítséget nyújthatnak a nyelvi, etnikai kisebbségi diákokkal – például roma tanulókkal – foglalkozó hazai iskolák család és iskola közötti partnerségi programjainak minőségi fejlesztéséhez.

Az együttműködés Epstein által leírt első típusa a családok különböző iskolai tevékenységekbe és műhelymunkákba történő bevonását jelenti annak érdekében, hogy a szülők megfelelő feltételeket tudjanak biztosítani gyermekeik otthoni tanulásához. A részvétel e tevékenységekben minden család számára nyitott, nem csak azoknak, akik jól beszélnek az angol nyelvet. St. Paulban, Minnesotában például, szokássá vált a szülőknek szóló rendezvényeken tolmácsok biztosítása – akár három nyelven történő szinkrontolmácsolás –, ennek egyértelmű üzenete jól demonstrálta, hogy valamennyi szülő, így az angolul kevésbé jól beszélők is fontos, megbecsült tagjai az iskola belső világának.

A mindennapi tapasztalatok az mutatják, hogy számos iskolai rendezvényen alacsony a szülői részvétel, ennek hátterében gyakran az áll, hogy a rendezők nem számolnak kellő mértékben a szülők sajátos, egyedi igényeivel. A nyelvi, etnikai kisebbségi szülők anyanyelvén nyújtott információ, a gyermek fejlődéséről szóló tájékoztató anyag, anyanyelvi kazetták és videoanyagok biztosítása nagyban hozzájárulhat az iskolai rendezvények sikeréhez, továbbá a szülő-iskola közötti kapcsolat javulásához.

Az együttműködés második típusának lényege, hogy a nyelvi, etnikai, kulturális kisebbséghez tartozó tanulók és szülei megosztják kultúrájuk és szokásviláguk értékeit gyermekeik iskolai közösségével. Például Boston egyik általános iskolájában a kisebbségi családok kultúrájuk jellegzetességeiről posztereket, illusztrációval gazdagon ellátott faliújságokat készítettek, hirdetve az odajáró diákok sokszínűségét. A családok, a szülők és a gyerekek képeket, történeteket tettek ki magukról, családjuk kedvenc ételeiről, játékaikról, nyaralásáról vagy más családi eseményről, közösen megélt otthoni élményről. A bemutatók láthatóvá tették az iskolába járó, eltérő nyelvi, etnikai, kulturális hátterű diákok és szülei közti hasonlóságokat és különbözőségeket, hozzájárulva a családi élet, a kulturális közösség ezen aspektusainak minél szélesebb körű elfogadásához, méltánylásához az iskolai miliőben.

A család és az iskola együttműködésének *harmadik* módja, amikor a szülők hallgatóként vagy önkéntesként vesznek részt a tanulók bemutatóin, az iskolai rendezvényeken. A különböző iskolai rendezvények szervezőinek általános tapasztalata, hogy számos szülő nem vesz részt az iskolai eseményeken. Sokan nem tudnak elmenni munkahelyi elfoglaltságaik miatt, azonban különösen a nyelvi, illetve különböző kulturális csoportokhoz tartozó családok

esetén jellemző, hogy a szülők vagy azért nem jönnek el az iskolába, mert nem hívják őket, vagy pedig azért, mert nem érzik jól magukat ott. Azok a szülők, akiknek saját iskolai tapasztalataik negatívak voltak vagy nem érzik, hogy kedvesen fogadná őket az intézmény, nagy valószínűséggel távol maradnak az iskolától. A jól megtervezett partnerségi programok figyelnek a szülők igényeire, figyelembe veszik a családok jellemzőit, például előre tájékoznak egy-egy rendezvény szervezésekor a szülők időbeosztásáról, tevékenységéről, szakértelméről. Megtudakolják, milyen tevékenységekben vennének részt szívesen a családtagok. Megtudják, milyen területen tudnának a tanároknak, az oktatást segítő adminisztratív személyzetnek és a diákoknak segíteni az iskolában, illetve mikor van lehetőségük hallgatóként részt venni a különböző iskolai rendezvényeken. A kisebbségi vagy többségi szülő mint önkéntes részt vehet az intézményi feladatok ellátásában, a tanári munkától (óraadás) egészen az oktatási munkát segítő szolgáltatásokig. Így például vezethet szakkört, tarthat ismeretterjesztő előadást, vagy taníthat táncot, zenét, de részt vehet az ebédlő rendjének fenntartásában vagy az iskolaudvar felügyeletében is. Néhány amerikai iskolában „szülői szobákat”, „szülői centrumokat” hoztak létre, ahol a szülők, illetve az önkéntesek a többi családdal tarthatják a kapcsolatot, segítő tevékenységüket szervezhetik, s ezzel az oktatási intézmény mintegy a tárgyi, környezeti feltételeket is megteremti közös munkájuk sikeréhez.

A partneri viszony *negyedik* formája a szülők aktív bevonására épít, hogy a gyerekek otthoni tanulásában, házi feladataik megoldásában segíthessenek. Az együttműködés e formájának kiindulópontja az, hogy a nyelvi, etnikai kisebbségi szülők legszívesebben a megszokott otthoni környezetben ellenőrzik gyermekeik tanulását. A pedagógusok ellájták a kisebbségi szülőket olyan információkkal, amelyek az eredményes tanulás segítéséhez szükségesek. Így például tájékoztatják a szülőt arról, mit tanulnak a gyerekek, milyen képességek fejlesztésére van szükség a jó eredmények eléréséhez, továbbá hogy miként tudnak segíteni otthon gyermekeik írás-, olvasás-, matematikai képességeinek fejlesztésében, és az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó ismeretek bővítésében. A jól működő partnerségi viszonyoknak alapvetően a bizalom elvére kell épülni, hogy a családok számára egyértelművé váljon, az iskola a gyerekekért dolgozik, és a szülők bevonása további támasz, a tanulmányi eredmények javulását célozza.

A nyelvi, etnikai kisebbségi szülőkkel való együttműködés *ötödik* lehetősége a szülők bevonása az iskola döntéshozó, irányító, ellenőrző, képviselői szerveibe, csoportjaiba annak érdekében, hogy az iskolahasználók érdekei minél jobban érvényesülhessenek az iskola egészét, illetve az egyes osztályokat, gyerekeket érintő kérdésekben. A szülők képviselői segíthetik az információáramlást a többi család és az iskola között, kapcsolatot tarthatnak az általuk képviselt szülői csoporttal, valamint tolmácsolhatják az intézményi döntéseket és a szülői igényeket az érintetteknek. A kisebbségi szülők bevonása az iskola életébe egyébként, a többségi szülőkkel is pozitívabb kapcsolatot eredményezhet, s ez a diákokra is kihat.

A partnerség *hatodik* formája a tágabb környezettel, a kulturális közösséggel való együttműködést célozza. Kétnyelvű oktatási ügynökségek, irodák, tanácsadó centrumok segíthetik a nyelvi, etnikai kisebbségi gyermekeket iskolai sikereik elérésében, a családokat az információáramlásban, az iskolával való jó kapcsolat kialakításában.

ITTHONI PÉLDÁK

Hazai viszonyok között, a roma családokkal való iskolai együttműködésre gondolva gyakorta hallani, hogy mindkét fél, a család és az iskola, egymástól eltávolodva, a megfelelő utakat nem találva értetlenül áll a közeledés előtt. Gyakori, hogy mind az iskola, mind pedig a szülői ház a kezdeményezés első lépését a másik féltől várja – mindhiába.

A család és az iskola együttműködésének, a szülők iskolai életbe történő aktív bevonásának kiváló példáját valósította meg a roma gyermekek nevelésében a nyírteleki *Kedves Ház*-program, amelynek létrehozói egyik fontos céljuknak tartják az iskola és a család közötti híd építését. Ennek érdekében családi napot tartanak, amely egésznapos szabadidős program a roma családok számára – a gyerekekkel együtt, közös játék, ének és zenélés keretében. A családok játékos feladatokat kapnak, amelyek egyaránt lehetnek mozgásos, manuális vagy művészi, alkotó jellegű tevékenységek. A családok a közös feladat eredményeként a nap végére valamilyen alkotást hoznak létre, például képet, mesét, szobrot, könyvet. A családi feladatok a szülők érdeklődését felkeltő, családi vonatkozásokhoz kapcsolódó projektek, amelyek kimondva vagy kimondatlanul nagyban elősegítik az iskola elfogadását, a szülők közeledését, és nem utolsósorban hozzájárulnak a családok és a roma gyerekek elfogadásához, a tantestületen belüli előítéletek leépítéséhez is.

A *Kedves Ház* másik programja a „nyitott ház”, amely „egy olyan, egy-két órás nyilvános tanulási foglalkozás, amelyen jelen vannak a szülők is (BORDÁCS–LÁZÁR 2002, 171). (Aki témától függően lehetnek egy-egy vonatkozásban érintettjei, esetleg résztvevői is az adott foglalkozásnak.) E nyílt napon a szülők betekintheznek az iskola mindennapi életébe, a tanítás menetébe, és iskolai körülmények között tapasztalhatják meg gyermekük tanulási tevékenységét, osztálytermi viselkedését (BORDÁCS–LÁZÁR 2002). Lázár Péter, a *Kedves Ház*-program gazdája arról számolt be, hogy a roma szülők irányába történő nyitás meghozta eredményét, a családok egyre többet érdeklődtek gyermekük iskolai előmenetele iránt, többet segítettek a házi feladatok megoldásában. Pozitív irányú változás, hogy az iskola elfogadása érezhetően megjelent a roma családok körében. A tanulók iskolai előmenetelére is hatással volt a családnak küldött pozitív üzenetek sora, aminek következtében csökkent a hiányzások száma, szívesebben jártak iskolába, nyitottabbak, elfogadóbbak lettek az iskola iránt, és érezhetően fejlődött önbizalmuk, feladattudatuk, tanuláshoz való hozzáállásuk. Sőt, a szülők közül többen kedvet kaptak abbamaradt iskolai tanulmányaik folytatásához.

Egy másik hazai intézmény, a *Józsefvárosi Tanoda*, amely rendkívül értékes, család és iskola közti partnerségre nevelő feladatot lát el programjában. Például a gyerekek a tanodai újság mellékletében, illetve egy kiállítás keretében mutatják be családjukat egymásnak és tanáraiknak. Családtagjaikról fényképeket kérnek, hang- és videoanyagot készítenek rokonaik, családtagjaik körében. A feladatok nem titkolt szándéka az identitás erősítése, a család és az iskola közötti kapcsolat őrzése, ápolása, a gyerekek családi hátterének minél jobb megismerése. Ebben az iskolában a roma identitás őrzését nem a régmúlt szokásainak megismertetésével, a vándorlás, a különböző roma foglalkozási csoportok jellemzőinek bemutatásával, hanem a családi gyökerekhez való visszatéréssel kívánják erősíteni (SZŐKE 1998).

A PEDAGÓGUSOK KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉS SZEREPE AZ ISKOLA ÉLETÉBEN

A sikeres, jól működő iskolák jellemzői között nem csupán a családdal való aktív és rendszeres kapcsolatkeresést, illetve kapcsolattartást találjuk, hanem a tantestületen belüli magas fokú kohéziót, együttműködést, kollegialitást, a problémákra való odafigyelést, a problémamegoldásra, a változtatásra, a fejlődésre való képességet is. A hatékony iskolák nevelőtestülete *feladatának érzi minden diák tanulmányi teljesítményének javítását* – ez kulcsfontosságú különbség a jól működő és a kevésbé jól működő iskolák gyakorlatában. Ezekben a nevelőtestületekben jellemző a gyerekek iskolai előmeneteléért érzett nagyfokú felelősség, a tanulmányi teljesítmények javítását célzó magas szintű elkötelezettség általános megléte. A tantestület nemcsak célul tűzi ki a tanulók teljesítményének, helyzetének javítását, hanem konkrét lépéseket is tesz az ügy érdekében. A hatékony iskolák tanárai problémafelismerő, problémamegoldó attitűddel jellemezhetőek. Jelmondatuk: „Ha valami nem jól működik – különösen a gyenge teljesítményű tanulók esetében –, meg kell keresni annak okát, szembe kell nézni a problémával, és ha szükséges, új utakat kell keresni a probléma megoldása érdekében.” Az ilyen tantestületekben megvan a közös akarat és a képesség egy már megszokott gyakorlat módosítására, új megoldások, eljárások keresésére és alkalmazására, az állandó megújulásra. Ezeket az iskolákat *önfejlesztő* intézményeknek is nevezhetnénk. A jól működő iskolák további jellemzője az egymással való több és jobb kommunikáció, a kohézió és a konszenzusra törekvés, ezek alapvető aspektusai a hatékony – nyelvi és etnikai kisebbségi gyermekeket oktató – iskolák világának is.

A mintaszerű, átlagon felüli kollegiális együttműködést, nagyfokú kohéziót megvalósító tantestületek között említhetjük az alternatív iskolákat, amelyek sikeréhez, megfelelő működéséhez nagyban hozzájárulnak az előbb elmondottak. Igaz ugyan, hogy ezen iskolákra kevésbé jellemző, hogy kisebbségi diákokkal foglalkoznának, mégis érdemes néhány *alternatív pedagógiai iskola nevelőtestületi gyakorlatát* példaként megemlíteni, mert ez a kisebbségi gyerekeket nevelő iskolák számára is modellértékű elemeket tartalmaz.

A csepeli *Burattino Iskolában*, amely, az alapítók szándéka szerint, jórészt hátrányos helyzetű gyerekek nevelését vállalja, a nevelőtestület havi rendszerességgel a tanulók problémáinak megoldása érdekében esetmegbeszélő csoportfoglalkozást tart pszichológus, valamint szociális munkások bevonásával. Ezzel a problémaközpontú, a gyerekek helyzetének javítását felvállaló irányultság mellett foglalnak állást.

Az iskola szociális munkásokat alkalmaz, akik az intézménybe járó valamennyi gyermek családjának, szüleinek gondozását, segítségét vállalják. Aktív kapcsolatot tartanak fenn a szülőkkel, segítséget nyújtanak például az álláskeresésben, a gyermekvédelmet családvédelemmel és szociális gondozással egészítik ki. Az iskolában a tanárok, a szociális munkások és a pszichológusok teamet alkotnak, jellemző körükben a kölcsönös párbeszéd, az együttműködés. Ugyanez igaz a kerület szociális intézményei, valamint az iskolahasználó családok kapcsolatára is.

Az intézményben rendszeres a pedagógusok és a pszichológus közötti konzultáció, a pszichológiai-mentálhigiénés szemléletet igyekeznek a pedagógiai munka folyamán intenzíven érvényesíteni. A pszichológus továbbképzéseket, önismereti csoportot szervez a pedagógusok részére, lehetővé teszi, hogy bármely szülő és gyermek problémáival felkereshesse. A traumatikus élmények feldolgozására, a pszichés ártalmak korrekciójára terápiás lehetőséget biztosítanak, mely lehet egyéni, csoportos, művészetterápia, önismereti, konfliktusfeltáró vagy beszélgető csoport.

Az iskolában fejlesztő pedagógus is dolgozik, aki egyéni és kiscsoportos fejlesztő munka révén segíti a diákok iskolai előmenetelének javítását, lemaradásaik pótlását, ugyanakkor hozzájárul a tanulási zavarral küzdő gyerekek sikeres iskolai beilleszkedéséhez is.

A Burattino Iskolában minden osztálynak két osztályfőnöke van, egy férfi és egy nő, akik az alsó tagozatban négy évig állandó és biztos támpontot jelentenek. Ilyen módon kívánnak a többnyire sérült családokból érkező tanulóknak megfelelő azonosulási modellt, biztonságot nyújtani, ugyanakkor a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára ezzel biztosítják az egyéni adaptív nevelést.

Egy másik említésre méltó, partnerközpontú szemléletet megvalósító, a család és az iskola közötti partnerségre igen komolyan építő intézmény, a *Kincskereső Iskola*. A rendszerváltás után újonnan létrejött alternatív iskola Winkler Márta irányításával végzi munkáját. Sikerének titka, hogy a tantestület valamennyi tagja mélyen azonosul az iskola céljaival, vállalt feladataival, valamennyien elfogadják és fontosnak tartják a tantestületen belüli, egymást segítő, fejlesztő, állandó megújulásra törekvő, kollegiális légkör kialakítását. Az együttműködés nyomon követhető a pedagógiai tapasztalatoknak, megfigyeléseknek a cseréjével, a szakmai munkaközösségek együttműködésével, a belső továbbképzések, műhelymunkák működtetésével, egymás óráinak rendszeres látogatásával. A pedagógiai munka sikerének növelése érdekében, az előző intézményhez hasonlóan, a gyerekek problémáinak megoldása érdekében esetmegbeszélő csoportfoglalkozásokat tartanak, ahol szeminárium formájában dolgozzák fel az egyes eseteket, és keresnek megoldást rájuk. Itt is állandó tanítójuk van a gyerekeknek, egésznapos iskola lévén negyedik osztályig ugyanaz az osztálytanító foglalkozik a gyerekekkel minden nap délelőtt és délután. Az alternatív iskolákról általában is elmondható, hogy a pedagógusi munka színvonalának emelése érdekében a nevelők közötti aktív tapasztalatcserre kialakítására, csapatmunka megvalósítására törekednek.

Különösen a hátrányos helyzetű, különleges bánásmódot igénylő tanulókkal foglalkozó iskolákban jellemző a segítő szolgáltatásokkal, szakemberekkel, így a fejlesztő pedagógussal, szociális munkással, iskolapszichológussal, nevelési tanácsadóval, logopédussal való intenzív kapcsolat kialakítása, ami a nyugati országokban sok éve élő gyakorlat, és nem csak az alternatív intézményekben.

Forray és Hegedűs (1998) arról ír, hogy Dániában és Hollandiában is jellemző a pedagógiai szakszolgáltatásokkal, pszichológussal való kapcsolatfelvétel, ahol a bevándorlók gyermekeinek iskolai adaptációját oly módon segítik, hogy szociális gondozót, fizetett tanácsadó pedagógust, logopédust, pszichológust alkalmaznak. Ahol sok a roma tanuló, ott egy osztályban két tanár foglalkozik a gyerekekkel.

Liégeois (2002) arról számol be, hogy Írorszáiban, Hollandiában és az Egyesült Királyságban elterjedt a roma gyerekek nevelésében kapcsolattartó tanárok alkalmazása, akiket „visiting teachers” -nek, „integration teachers” -nek hívnak. Az oktatási rendszerben betöltött szerepük nem más, mint a hídépítés a tanárok, szülők, gyerekek és a különböző oktatást segítő intézmények között. Feladatuk az ismeretek bővítése, kapcsolattartás, kapcsolatépítés annak érdekében, hogy az iskola minél inkább a gyerekek igényeihez igazodva alakítsa ki pedagógiai munkáját. Az írországi roma tanulók helyzete más, mint hazánkban, ugyanis a roma családok jelentős része jórészt még ma is vándorló, utazó életmódot folytat. Liégeois az írországi kapcsolattartó tanári szolgálatról a következőképp számol be: „Ezek a tanárok a családokkal, a pedagógusokkal és a szociális munkásokkal dolgoznak az utazók oktatásának valamennyi színterén. Együttműködnek a cigány gyerekeket tanító pedagógussal, egyéni problémákat kezelnek, felkeresik azokat a családokat, amelyek nem küldik iskolába gyerekeiket, tájékoztatják az illetékes hatóságokat a különleges igényekről, szükség szerint segítenek a magántanulók otthoni felkészülésében, az adott körzetben további oktatási igényeket kutatnak fel, és általában a területen élő lehető legtöbb utazó gyermek számára biztosítják az eredményes oktatásban való részvételt. Mint az Utazókat Tanító Pedagógusok Szervezetének regionális képviselői, lehetővé teszik a területen működő iskolák tanárai számára, hogy találkozzanak és beszélgessenek problémáikról és törekvéseikről.” (LIÉGEOIS 2002, 176).

A hatékony nevelőtestület kultúrájának része a kapcsolatrendszer kitágítása, a más intézményekben, hasonló feladaton dolgozó, azonos problémákkal küzdő tanárok közötti kapcsolattartás szorgalmazása. Az ilyen együttműködést szolgálja a különböző tanári szövetségek, egyesületek, szakmai szervezetek létrehozása. A roma gyerekeket oktató tanárok együttműködését célozva jött létre Írorszáiban az Association for Teachers of Travelling People (ATTP), amely 1972 óta fontos szerepet játszik a tanárok közti tapasztalatcserében, a kapcsolattartásban. Helyi és regionális találkozót szerveznek, folyóiratokat adnak ki, rendszeres nyári képzéseket tartanak. Az Egyesült Királyságban működő Association of Teachers of Travellers, amely a roma gyerekeket tanító tanárokat tömöríti, szintén az információáramoltatás, a problémák közös megoldása, a tapasztalatcsere céljával jött létre. Hasonló indítékok mozgatják a Franciaországban létrejött Információs és Kapcsolattartási Bizottságot, amely információs füzeteket ad ki, ismertetőket, segédanyagokat készít, a tanárok közötti tapasztalatcsere és a hasznos módszerek megvitatásának, átadásának céljával jött létre.

AZ OSZTÁLYTERMI KLÍMA, A TANÁR-DIÁK EGYÜTTMŰKÖDÉS KÜLÖNBÖZŐ FORMÁI

Forray és Hegedűs (1998) rámutat arra, hogy a tanár-diák kapcsolat fontosságát az angliai multikulturális programok már korán felismerték. Kutatásokkal bizonyították, hogy a bevándorlók gyermekei akkor teljesítenek a legmegfelelőbben az iskolában, ha egy állandó tanárral folyamatosan kapcsolatban állnak.

Nem véletlen ez a törekvés, hiszen az iskolai légkör tudatos formálása jótékonyan hat az oktatási folyamatra. Tanulságos az „amerikai D. Aspy és F. Roebuck vizsgálata, amelyben 500 tanár 3700 tanítási órájának lejegyzését elemezték. A vizsgálat eredményei szerint a diákok többet tanultak és jobban viselkedtek, ha a megértés, törődés és az őszinteség magasabb szintjével találkoztak. Úgy találták, hogy érdemes a személyiségfejlődést leginkább serkentő, elfogadó, empátiás tanári attitűd megvalósítására törekedni, mert ennek eredményeként csökken a hiányzások száma, javul a gyerekek önértékelése, jobbak lesznek az intellektuális teljesítmények, kevesebb lesz a fegyelmezési probléma, ritkábban károsítják az iskola tulajdonát. A tanári attitűd különösen nagy jelentőségű a szociálisan hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küszködő tanulóknál.” (Idézi FARKAS–KLEIN 1990, 62).

A pozitív érzelmeknek, az elfogadásnak egyébként is rendkívüli jelentősége van az iskolában, hiszen az érzelmileg élvezhetőbb szituációk egy-egy csoport tagjai számára a csoportközi kapcsolatok javulását és az egyéni teljesítmény növekedését hozzák magukkal. Gondoljunk csak arra, hogy sokkal könnyebben és szívesebben tanulunk valamit, amit szeretünk, mint amihez semmi kedvünk sincsen. Másrészt az iskoláskorú gyerekek számára saját tanáraik követendő mintát, példát jelentenek a másik ember elfogadásának vagy elutasításának vonatkozásában. A tekintélyes személyek, az óvónők, a tanítók és a tanárok facilitálhatják a csoportközi viszonyok javítását az osztálytermi klíma alakításával, a többségi és a kisebbségi gyerekek és szülők közötti kapcsolatrendszer formálásával. A tanárok tekintélyi hatalmat képviselnek az iskolában, következésképp pozitív, elfogadó viselkedésük hatására valószínűsíthető, hogy a tanulók is elfogadóbban fognak viszonyulni egymáshoz, míg az elutasító, negatív tanári magatartás és attitűd ugyanúgy negatív befolyással van az osztályon belüli viszonyokra, a kisebbségi tanulók elfogadására.

Patchen (1982) jelezte, hogy a tanári viszonyulás, illetve az oktatói viselkedés egyértelműen kapcsolatban áll a tanulók kisebbségi osztálytársaik iránti viselkedésével. A pedagógus negatív csoportközi viszonyulásának hatására a többségi tanulók negatívan kezdtek viselkedni afroamerikai osztálytársaikkal. A tanárokon kívül – különösen kisgyermekkorban – a másik meghatározó tekintélyi személy a szülő. Patchen úgy véli, hogy a kisebbségi csoport felé irányuló negatív szülői attitűd a gyerekeknél összekapcsolódik az etnikumközi kapcsolatok kerülésével, és a különböző etnikai konfliktusok, összetűzések számának növekedésével.

Mellesleg az etnikumközi kapcsolatok javítását célozzák a tanulók közötti kooperációra épülő helyzetek, a kölcsönös függőségre épülő iskolai szituációk. Nagyszámú iskolai tapasztalat mutatja az osztálytermi együttműködésből adódó pozitív hatásokat. Az iskolai együttműködést segítik a különböző kooperatív tanulási helyzetek, amelyek nemcsak a

csoportközi viszonyokat javítják, hanem pozitív hatásuk megmutatkozik a tanulói teljesítményben is. Egyébként a kooperatív tanulás sokat köszönhet a multikulturális nevelésnek, amely régóta szorgalmazza a kooperatív technikák alkalmazását, terjesztését a vegyes etnikai összetételű osztályokban.

A jól működő, hatékony iskolák egyik alapvető vonása a pozitív osztálytermi klímára, a gyerekek humán szükségleteire való odafigyelés, a toleráns, a gyerekek igényeit méltányoló empatikus bánásmód. Általános jellemzőjük, hogy a nyelvi, etnikai, magatartási vagy szociális sokszínűséget, különbözőséget messzemenően elfogadják. Az előítéletek leküzdése, a tolerancia, a tanulók iránt tanúsított megértés mindennapos tapasztalat, amelyet a pedagógusok viselkedésén keresztül modellként élnek meg a tanulók, mindez önmagában véve is motiváló, pozitívan hat a tanulási folyamatra.

Az elfogadó iskolák gyerekbarát, gyerekre figyelő iskolák. Példaként ismét az *alternatív pedagógiai intézmények gyakorlata* említhető, amely megfelelő mintát adhat a gyermekekre figyelő iskolai kultúra kialakításában. A megfelelő osztálytermi klímát éppolyan fontosnak tartják, mint az ismeretátadást, a képességfejlesztést.

A budapesti *Rogers Iskolában* a nevelőtestület egyöntetűen Carl Rogers személyiségközpontú humanisztikus pszichológiájára építi munkáját, amelynek alaptézise a tanulók feltétel nélküli elfogadása, a hitelesség és a gyermekek iránti empátia. A nyugodt, tanulást segítő osztálytermi légkör megteremtését az oktatás fölé helyezik. A nevelőmunka kiindulópontja a gyermekek elfogadása, a beléjük vetett bizalom. A gyerek elfogadása, problémái iránti érzékenység, a humanitás, a tolerancia minden iskola alapvető jegye kell, hogy legyen, mindez különösen a nyelvi, etnikai kisebbségi tanulókat oktató, a különleges bánásmódot igénylő tanulók iskolái esetén elengedhetetlen.

A Burattino Iskolában a tanár-diák viszony javítása, a gyerekek segítése érdekében patronáló és követő tanárrendszert alakítottak ki. Az előbbi célja, hogy valamennyi iskolás gyereknek legyen felnőtt segítőtje, akihez tanulmányi kérdéseken túl, életvezetési problémákkal is fordulhat, míg utóbbi az intézményben már végzett tanulónak jelent támaszt. A volt tanítványok az iskola elvégzése után is számíthatnak a tanárok, szociális munkások és a pszichológus segítségére.

Forray és Hegedűs (1998) leírja, hogy a patronálótanár-rendszer értékét angliai felmérések is bizonyítják, amelyek szerint a roma tanulók akkor profitálnak a legtöbbet az iskolai oktatásból, ha van olyan pedagógus, aki bizalmukat élvezheti. Patronálótanár-rendszer a Soros Alapítvány jóvoltából, kísérleti jelleggel, néhány helyen már hazánkban is elindult. Érdemes lenne ezt a megoldást kiszélesíteni, valamennyi szociálisan hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó iskolában, tágabb körben is meggyökeresztetni.

A beszélgetőkör, az osztálytermi napkezdő beszélgetés szintén az alternatív iskolákban gyakorta alkalmazott módszer a tanár-diák kapcsolat javítására, a gyerekek jobb megismerésére, szükségleteik, igényeik, érzelmeik megismerése céljából.

A TÁGABB KULTURÁLIS HÁTTÉRREL VALÓ KAPCSOLAT – KULTURÁLISAN RELEVÁNS PEDAGÓGIA

A tanítást és a tanulást meghatározott társadalmi, gazdasági, kulturális feltételek befolyásolják. Az adott kulturális közösség, ezen belül is a családi értékek rendkívüli módon meghatározzák a gyermek nevelkedését. Nem mondunk újdonságot azzal, ha azt állítjuk, a kisebbségi tanulókkal foglalkozó iskola akkor lehet eredményes, ha figyelembe veszi a diákok családi, kulturális hátterét, szokásait, hagyományait és az általuk fontosnak tartott értékeket. Mégis számos iskola figyelmen kívül hagyja ezeket a tényezőket, pedig az iskolai tanításnak a tanuló tapasztalataihoz, magával hozott tudásához, ismereteihez kellene igazodnia. A gyermek számára ismerős kulturális minták használata megkönnyíti az iskola világának elfogadását, az iskolai feltételekhez való alkalmazkodást. Ezt a pedagógiát nevezi Boreczky Ágnes (2001) *kultúraazonos pedagógiának*. Jelzi, hogy a kisebbségi diákok számára az oktatási folyamat feltételei akkor nevezhetők megfelelőnek, ha megpróbálnak a diákok kulturális és családi hátteréhez adekvát módon alkalmazkodni.

Antropológiai kutatások mutatják például, hogy az afroamerikai közösségek számára a munkában és sok más feladatban kulturális érték az egyenlőség, a kollektivitás. A kiváló afroamerikai tanárok követik az olyan kulturális mintákat, mint a kollektivitás, a kooperativitást, együttműködést igénylő tevékenységek. A tanulást mint együttműködésen, kooperáció alapuló feladatot fogják fel, és nem mint egyének közötti versenyhelyzetet értelmezik. Henry (1990) arra mutatott rá, hogy a kiváló afroamerikai tanárok az afroamerikai kultúra kommunikációs mintáit használják az osztályteremben. Ezek közé tartoznak például a ritmus vagy az expresszív vokális kommunikációs minták. A szerző úgy véli, hogy az afroamerikai kultúra mintái a hatékony tanárok pedagógiájának legfőbb jellemzői.

A családi szocializáció értékeire való építés, az otthonról hozott ismeretekre való hagyatkozás a nyírteleki Kedves Ház-programnak is egyik alapvető eleme, amelyet Lázár Péter nevelőmunkája során a roma gyerekek között napi gyakorlatként oly módon alkalmazott, hogy programjában a tanítást a gyermekek számára ismerős cigány népmeséssel, gyermekversekkel, dalokkal, ritmusokkal, tánccal, mozgással, dramatikus játékkal vezette be, ezzel motiválva, kedvet teremtve az iskolai tanulás más formáihoz is. Az ismerős dalok, versek, ritmusok megerősítették a tanulók önbizalmát, tanulási kedvét, és kiváló lehetőséget adtak a diákok előzetes tudásának feltárására, felmérésére is. A cigány népmesék, versek, dalok, a zene és a tánc továbbra is szerves részét képezte a Kedves Ház pedagógiájának, ezzel mintegy hozzájárulva annak sikerességéhez (LÁZÁR 1998).

Láthatjuk tehát, hogy a sikeres, hatékony iskolai munka egyik kulcstényezője az oktatási-nevelési intézmény partnerközpontú működése, amely a családdal való együttműködéstől kezdve, a gyermek igényeinek fokozott figyelembevételén át, a nevelőtestületi kooperáción keresztül a tágabb kulturális közösséggel való összhangban valósul meg.

IRODALOM

- ARMOR, D. (ET AL.) (1996): *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA:Rand.
- BORDÁCS Margit – LÁZÁR Péter (2002): *Kedveskönyv. Gyerekekért SOS 90 Alapítvány, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.*
- BORECKZY Ágnes (2001): A kultúraazonos pedagógia vázlata. In Ballér Endre – Dudás Margit (szerk.) *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés. In memoriam Vastagh Zoltán. Tanárképzők Szövetsége, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Budapest–Pécs. 91–99.*
- EPSTEIN, J. L. (1986): Parent-involvement: Implications for limited-English proficient parents. In C. Smith -Dudgeon (ed.): *Proceedings of the Symposium on Issues of Parent Involvement and Literacy*. Washington, DC: Trinity College, Departement of Education and Counseling, 6–15.
- FARKAS Katalin – KLEIN Sándor (1990): *Hogyan legyenek iskoláink gyermekközpontúak? Módszertani füzetek, 26., Szeged.*
- FORRAY Katalin – HEGEDŰS T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- HENRY, A. (1990): *Black women, Black pedagogies: An African-Canadian context*. American Educational Research Association, Boston.
- LÁZÁR Péter (1998): A Kedves Ház pedagógiája. Egy új irányzat körvonalai életképekben. *Új Pedagógiai Szemle, 5. sz. 71–83.*
- LIÉGEOIS, J. P. (2002): *Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában*. Pont Kiadó, Budapest.
- MORTIMORE, P. (ET AL.) (1988): *School matters*. Berkeley: University of California Press.
- PATCHEN, M. (1982): *Black-White contact in schools: Its social and academic effects*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- SZŐKE Judit (1998): *A Józsefvárosi Tanoda. Soros Alapítvány. Soros oktatási füzetek, Budapest.*

Targa Aranka

„Padtárs vagy kórtárs”¹

A gyermekvédelem és iskolázottság összefüggései statisztikák tükrében

A „Padtárs vagy kórtárs” című tanulmány a gyermekvédelem és az iskolázottság összefüggéseit mutatja be a gyermekvédelmi szakellátásban élők teljes körére vonatkozó statisztikai adatbázisra támaszkodva. Célunk, hogy konkrét adatokat elemezve cáfoljunk meg gyermekvédelemre vonatkozó tévhiteket. Kutatásunk bebizonyította, hogy – szemben az általános vélekedéssel – az átmeneti neveltek alacsonyabb státuszú iskolákban vannak, mint a tartós neveltek, a nevelőszülői ellátás nem eredményez sikeresebb iskoláztatást, és a hosszabb idejű gyermekvédelmi ellátás és a magasabb iskolai végzettség között nincs szignifikáns összefüggés.

BEVEZETŐ

Jelen tanulmány a gyermekvédelem és az iskolázottság összefüggéseit kívánja feltárni, egy nagyobb kutatásból kiemelt statisztikai adatbázisra támaszkodó elemzéssel. E kutatásban azt az összefüggést vizsgáljuk, hogy a gyermekvédelmi szakellátási rendszerbe kerüléskor milyen hátrányai vannak a gyerekeknek, és ezekre milyen szolgáltatásokkal tud válaszolni a rendszer – fókuszálva az iskoláztatás kérdéskörére. A statisztikai adatokból levont következtetések – amelyet a következőkben olvashatunk – a teljes kutatás mélyebb elemzését megelőzően kívánnak általános megállapításokat tenni.

E tanulmánnyal és a teljes kutatással elsődleges célunk, hogy felhívjuk a figyelmet egy olyan sajátos élethelyzetű gyermekcsoportra, amelynek közös jellemzője a biztos családi háttér hiánya.² Vagyis a vizsgált csoport sikeres társadalmi integrációjához, sajátos élethelyzetéből adódóan, különös jelentőségű a munkaerőpiacon hasznosítható iskolai végzettség.

- 1 A kutatás megbízójának – az Educatio Kft. Esélyegyenlőségi Főosztályának – programja „Padtárs” néven ismert. A kutatás kérdőíveinek egyikében találtunk a „kórtárs” megnevezésre.
- 2 A köznyelvben az „állami gondozott” megnevezés használatos mindazon gyerekekre és fiatalokra, akik családjuk nélkül az állam ellátórendszerében nőnek fel. Ez a megnevezés hosszú évtizedekig jogszerű volt, azonban az 1997-ben életbe lépett és jelenleg hatályos gyermekvédelmi törvény ezt a fogalmat nem használja. A törvény szerint „gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formáiról” (Gyvt. 52.§) – gyermekotthonok és nevelőszülők – beszélhetünk, ahol elhelyezik a családjukból kiemelt – szakellátott – gyerekeket.

A kérdés az, hogy – a méltányosság pedagógiai elve szerint – megkapják-e a megfelelő segítséget ehhez, vagyis az eredményes iskolai végzettség megszerzéséhez.

A KUTATÁS ELŐZMÉNYE

Országos kutatásunkat megelőzte egy olyan 3 megyére (Baranya, Somogy, Tolna) kiterjedő széles körű vizsgálat 2006–2007-ben, mely a gyermekvédelemben élők iskolázottsági helyzetét és a rendszer által nyújtott szolgáltatásokat vette számba.³ A regionális kutatás eredményei alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyermekvédelem otthont nyújtó ellátási formáiban élők alacsony iskolázottsági jellemzőit erősen befolyásolják a bekerüléskor mutató lemaradások, de a rendszerben eltöltött időszakban hiányzó fejlesztő szolgáltatások is gátolják a sikeres előrelépést. Az okok között szerepel, hogy a szakellátó rendszerben dolgozók felkészültsége, kapacitása nem elegendő a sikeres iskolavégzést segíteni tudó – sok esetben speciálist odafigyelést igénylő – szolgáltatások nyújtásához. Ez a nevelőszülői ellátórendszer vizsgálata során a legszembetűnőbb ott, ahol a családi szocializációt jellegénél fogva nagyobb eséllyel pótló nevelőszülői elhelyezés sem vezet kimutathatóan sikeresebb iskolázathoz. Megállapítást nyert az is, hogy a rendszeren belüli oktatási szolgáltatások kiegészítését támogatná a más szektorokkal történő folyamatos együttműködés. A kutatás ugyanis azt bizonyította, hogy a különböző szektorok viszonya a gyermekvédelemmel esetleges, nincs összehangolt cselekvési terv és megvalósítás, sem rendszerszinten, sem a napi gyakorlatban.

KUTATÁSI CÉLJAINK ÉS ELŐFELTEVÉSEINK

Hazai és nemzetközi szakirodalomra, valamint saját szakmai és kutatási tapasztalatainkra támaszkodva vizsgálatunkban azt kívántuk feltárni, hogy pontosan mi jellemzi a gyermekvédelemben élők iskolázottsági helyzetét, illetve, hogy az iskolai sikeresség-sikertelenség háttérben milyen okok húzódnak meg az ellátórendszerbe kerülés előtt és után (CAMERON–MAGINN 2008; FORRAY 2006; GÖNCZI 2004; KRAVALIK 2004; VARGA 2006a, 2008).

Fontos volt számunkra, hogy teljes körű lefedettséget jelentő országos adatokkal rendelkezünk azon iskolatípusokról, amelyek a gyermekvédelem szakellátási rendszerében élők számára állnak rendelkezésre, mivel ilyen adatgyűjtés nem történik a gyermekvédelemben.

A több részből álló kutatást megelőző általános feltevésünk az volt, hogy a gyerekek rendszerbe kerülése előtt mutatkozó lemaradásait – melyek közvetlenül vagy közvetve kapcsolódnak az iskolázathoz – a gyermekvédelmi szakellátási rendszer nem képes kellő mértékben kompenzálni jelenleg meglévő eszközeivel és erőforrásaival.

³ A kutatást az OKA a 2773/06/tkOKA pályázatával támogatta, az eredményeket felhasználta Varga Aranka a Gyermekvédelem és iskolázottság című, 2008-ban készített PhD. értekezésében, valamint összefoglalójuk megjelent a Család Gyermek Ifjúság című folyóiratban (Varga 2009).

Az országos szintű statisztikai adatelemzéstől azt vártuk, hogy erősítse (vagy cáfolja) meg regionális kutatási eredményeinket. Vagyis elemzésünk arra irányult, hogy a gyermekvédelemben élők teljes körű statisztikai adatai alapján lássuk, hogy a jogi státusz (átmeneti vagy tartós nevelt), az elhelyezési forma (nevelőszülő vagy gyermekotthon), illetve a rendszerben töltött időtartam (rövid vagy hosszú távú) – a közvélekedéssel ellentétesen – befolyásolja a gyermek iskolai sikereit.

Ugyanis azt feltételeztük, hogy az átmeneti neveltek alacsonyabb státuszú iskolákban vannak, mint a tartós neveltek, a nevelőszülői ellátás nem eredményez sikeresebb iskoláztatást, és a hosszabb idejű gyermekvédelmi ellátás és a magasabb iskolai végzettség között nincs szignifikáns összefüggés.

A VIZSGÁLAT KÖRÜLMÉNYEI

A Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének kutatócsoportja⁴ 2009-ben végezte a kutatást. A kutatás eszközeként kérdőívet használtuk, melyet a 19 megyei és a fővárosi gyermekvédelmi szakellátási rendszer vezetőjének küldtünk el. A kérdőív kiküldése előtt egyeztetünk a vezetőkkel, hogy vállalják a kitöltést, illetve a kitöltés időszakában folyamatos kapcsolatban voltunk velük, így sikerült a felmerült kérdéseket megválaszolni. A kérdőív egyik részében olyan statisztikai adatok⁵ összegyűjtését kértük, amelyek összesítve nem hozzáférhetőek a gyermekvédelmi szakellátási rendszerének adatbázisában⁶, így az ellátott gyerekek anyagaiból kellett kikeresni.

A statisztikai adatbázist mind a 20 megkérdezett terület összeállította, és hozzávetőlegesen 90 százalékos (19 858 főre vonatkozó) adatszolgáltatás történt.⁷ A küldött adatok 2 százaléka bizonyult hibásnak, sajnos nem elszórtan, hanem egy-egy megyére koncentráldott egy-egy kérdéskörben. Mindezeket figyelembe véve is elmondható, hogy a bemutatott gyermekvédelmi adatelemzés majdnem teljes országos mintán alapul.

A statisztikai adatokat egyszerű összegzéssel, két- és háromváltozós táblázatban elemeztük SPSS használatával. Ezt követte a táblák tartalmi elemzése, és grafikonokba történő szerkesztése. (A grafikonok nagyobb részét csak ismertetjük, és nem mellékeljük a terjedelmi korlátok miatt.)

4 A kutatócsoport tagjai: Forray R. Katalin, Varga Aranka, Kalocsainé Sánta Hajnalka, Prihoda Gábor, Gyurgyovics Beáta, Varga László.

5 A kért információk alapján 2008. december 31-i statisztikai adatokra támaszkodva állt össze megyénként egy iskoláztatásra vonatkozó adatbázis, melyben minden ellátott gyerekre vonatkoztatva megjelent az iskolatípus, az elhelyezési forma, a jogi státusz és a gyermekvédelemben eltöltött hónapok száma.

6 A gyermekvédelemben az adatgyűjtés tartalmi elemeit jogszabály írja elő, és az általunk kért iskoláztatási adatok gyűjtésére nincs jogszabályi előírás.

7 A hiányzó adatokat a gyűjtésre rendelkezésre álló idő miatt nem sikerült megadni az adatbázisban. Elsősorban az elszórtan lévő, és civil szolgáltatóknál elhelyezett gyerekek adatai hiányoznak az adatsorból.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

Elsőként a vizsgált csoport általános jellemzőit vesszük sorra a statisztikai adatokra támaszkodva, és mindenütt kitérünk az iskolázatáshoz való kapcsolódáshoz, valamint támaszkodtunk a 2006-os regionális kutatás eredményeire és az országos iskolázottsági adatsorral való összevetésre (VARGA 2006b).

A vizsgált csoport életkori megoszlása alapján látható, hogy az általános iskolás korúak (7–14 év) a populáció 40 százalékát, a középiskolás korúak további majdnem egynegyedét teszik ki a csoportnak. A középfok befejezésének, valamint felsőfok időszakának csoportaránya közelíti a 20 százalékot.⁸ Vagyis a gyermekvédelemben élők mintegy négyötöde bent van az oktatási rendszerben, és további majd 10 százalékuk óvodáskorú. Ezek az adatok is azt mutatják, hogy az oktatási szektorral való szoros együttműködés elengedhetetlen.

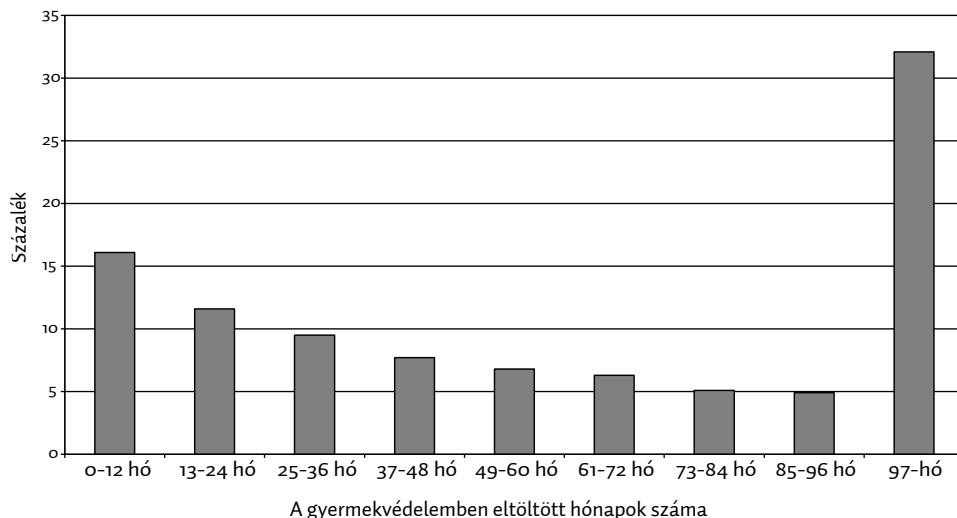
A vizsgált csoport státusza tükrözi azt a gyermekvédelmi törvényben lefektetett szándékot, hogy a szakellátásba került gyermek, lehetőség szerint, kerüljön vissza a családjába. Vagyis a gyerekek háromnegyede átmeneti nevelt⁹, ami a vér szerinti családba való visszakerülés lehetősége miatt kedvezőbb helyzet. Az adatsorok további elemzése során szükséges vizsgálni, hogy az iskolázatás szempontjából mi jellemzi a különböző státuszú csoportokat, hiszen az oktatási törvény halmozottan hátrányos helyzetű kategóriájában a tartós neveltek kiemelten szerepelnek, míg a többi csoport kimaradt e támogató szolgáltatási körből. Ez azt feltételezi, hogy a tartós neveltek lényegesen rosszabb iskolai eredményeket mutatnak, mint más státuszú gyermekvédelmi kortársaik. Ezt cáfolta regionális kutatásunk adatsora, most pedig országos adatok alapján is megvizsgáljuk.

A gyermekvédelemben eltöltött idő vizsgálatakor évenkénti szakaszok szerinti összehasonlításokat tettünk. A 8 évnél többet a szakellátásban töltötteket egy csoportba soroltuk. A vizsgált csoport egészét tekintve egyharmaduk 3 évnél kevesebb időt tölt a rendszerben, egyharmaduk 3 és 8 év közötti időtartamot, egyharmaduk pedig 8 évnél is többet (1. ábra). Ez a számarány azt mutatja – összevetve a gyerekek státuszával –, hogy bár a szándék a családba való visszahelyezés (átmeneti neveltek: 75%), mégis jelentős időt töltenek a gyermekvédelemben élők a szakellátó rendszerben, ami viszont a hosszabb távú fejlesztés lehetőségét hordozza. Ennek a fejlesztési lehetőségnek a kiaknázása megmutatkozhat az iskolázottsági adatok emelkedésében. Vagyis szakszerű fejlesztési-szolgáltatási rendszer működése esetén azt feltételezhetjük, hogy minél több időt tölt valaki az ellátórendszerben, annál nagyobb esélyei vannak hátrányai kompenzálására, és az egyre sikeresebb iskolázatásra.

⁸ Országos gyermekvédelmi statisztikai adatok, a bemutatott regionális kutatás eredményei és jelen kutatás statisztikai adatai alapján tudható, hogy mindhárom korcsoportot jellemzi a nagyarányú túlkorosság az iskolában, vagyis a gyermekvédelemben élők egy része nem az életkorának megfelelő iskolafokon tanul.

⁹ Az átmeneti neveltek folyamatos „visszagondozása” a családba kötelező feladat, illetve évenkénti felülvizsgálatuk során dől el, hogy szükség van-e még számukra a szakellátásra.

1. ÁBRA: A vizsgált csoport megoszlása a gyermekvédelemben eltöltött idő szerint (%)



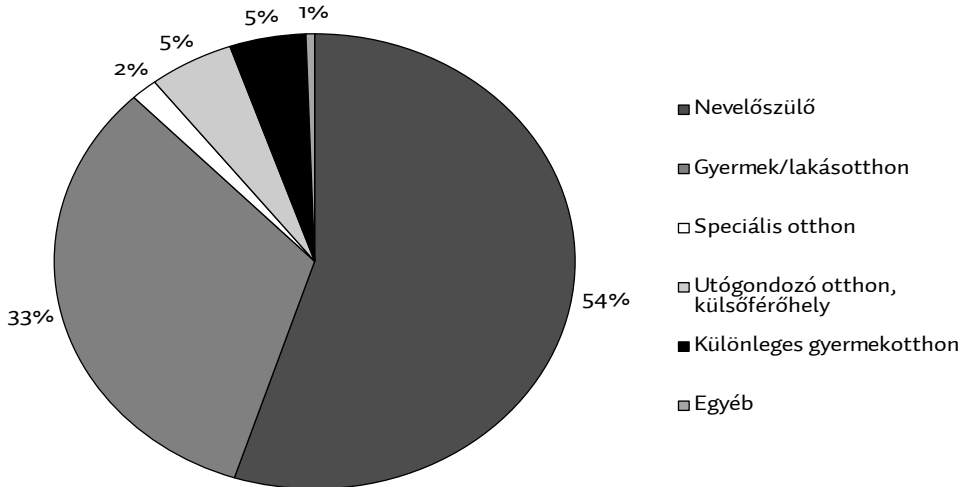
A gyermekvédelemben eltöltött idő megyei adatai láthatóan hasonló trendet mutatnak, mint az országos adatsor. A két végponton (0–12 hó és 97 hó felett) magasabb értékek találhatók, középiütt pedig nagyjából egyenletes az eloszlás. Ez azt mutatja, hogy annak van nagyobb valószínűsége, hogy a gyermek az ellátórendszerbe bekerülés után vagy elég rövid idő alatt visszakérül a családjába, vagy várhatóan hosszú távon marad a rendszerben.

Egy hozzávetőleges számítást készítve (a hónapszámot évre felfelé kerekítettük, megszoroztuk az adott időszakra jelölt ellátottszámmal, és ezt összeadva, megkaptuk az összes gyerek szakellátásban töltött összes évét), és azt átlagolva elmondható, hogy az országos jellemző szerint 5,2 évet töltenek átlagban a gyermekvédelemben az ellátottak. (Ehhez hozzá kell tenni, hogy ez a számadat csak magasabb lehet, ugyanis az utolsó értékkategória a 9 év és felett benn töltött időt jelzi, amit mi egységesen 9 évnek tekintettünk.)

Ha a vizsgált csoportból kiemeljük az iskoláskorúakat, és a lehetséges iskolafok szerint kategorizáljuk, látható, hogy a csoportba tartozók nagyobb része (7–14 évesek és 15–17 évesek 64%-a, a 18 év felettek 91%-a) 3 évnél többet töltött a gyermekvédelemben. A 3 év és fölötti idő már alapot nyújthat az eredményes fejlesztési folyamatra. Vagyis az az érv, hogy a nagyon rövid gyermekvédelmi szakellátásban eltöltött idő szab gátat az iskoláztatást is támogató hatékony fejlesztésnek, az országos statisztikai adatok alapján nem igazolható.

Az elhelyezési forma a gyermekvédelmi rendszer átalakulását mutatja, mely a nevelőszülői elhelyezés 50 százaléka feletti számarányában figyelhető meg (2. ábra). Ez az elhelyezés nagyobb lehetőséget biztosíthat a szakellátásban élők számára a családi szocializáció pótlására. A továbbiakban ki fogunk térni arra, hogy ez az iskoláztatás szempontjából valóban előnnyel jár-e, vagy – ahogy regionális kutatásunk kimutatta – nincs jelentős eltérés e területen az elhelyezési formák között.

2. ÁBRA: A vizsgált csoport elhelyezési forma szerint (%)

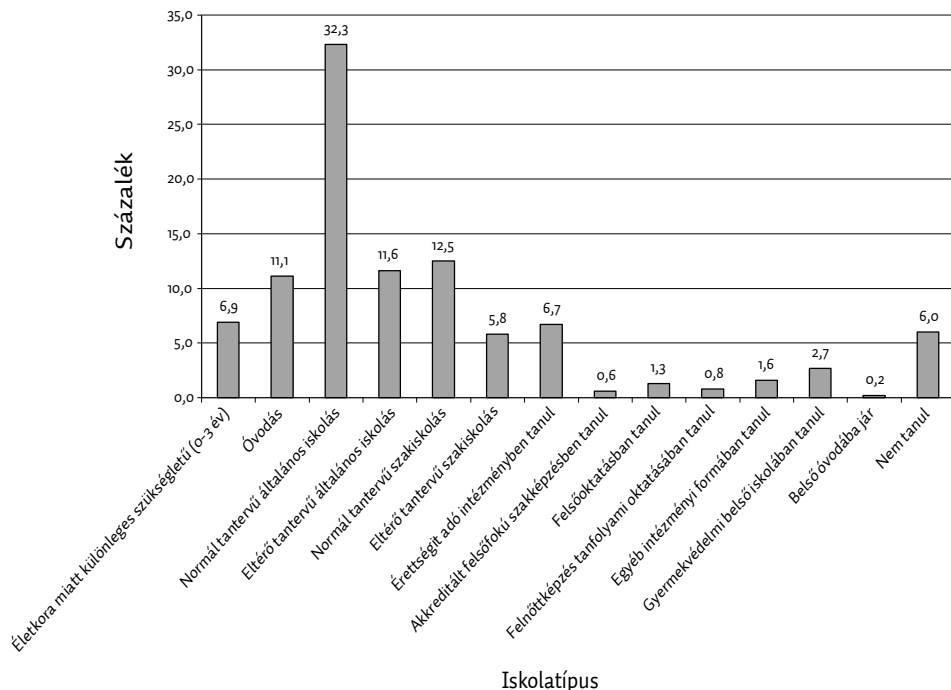


A státusz és az elhelyezési forma összehasonlító vizsgálata azt mutatja, hogy a tartós neveltek kétszer olyan arányban élnek nevelőszülőknél, családi környezetben, mint az átmeneti neveltek. Az átmeneti neveltek elhelyezése fordított, még ha az aránykülönbségek nem is ilyen nagyok. Azt feltételezhetjük, hogy a családi elhelyezés nagyobb arányú megjelenése magasabb iskoláztatást eredményez, és ez esetünkben a tartós nevelteket érinti nagyobb arányban. Ezzel szemben – ahogy az előzőekben már többször kiemeltük – az oktatási szektor célzott támogatásainak körébe (halmozottan hátrányos helyzetű tanulók) éppen a tartós nevelteket vonták be. Ezek alapján is szükséges a különböző státuszú szakellátottak iskolai sikereinek összehasonlító elemzése.

Az elhelyezési forma és a szakellátásban töltött idő összefüggése azt mutatja, hogy az utógondozottak, a különleges gyermekotthonban és a nevelőszülőknél élők körében kiugróan magas a 8 évnél is többet gyermekvédelmi ellátásban részesülők aránya. A 18 év felettek ellátása elsősorban akkor valósul meg a gyermekvédelemben, ha az iskolázással van összekötve. Ez jelen esetben is így van, azonban érdemes megvizsgálni, hogy milyen iskolatípusok jellemzők ebben az időszakban. Az utógondozotti és a hosszabb időtartamú gyermekvédelmi ellátás szoros együtt járása alapján gondolhatunk arra, hogy magasabb presztízsű iskolákról van elsősorban szó, különösen akkor, ha feltételezzük, hogy az ellátórendszer hosszú távon képes fejlesztést megvalósítani. A későbbi elemzések során látni fogjuk, hogy ez sajnos nincs így: a 18 év feletteknek majdnem a fele szakiskolában tanul. A nevelőszülői ellátás önmagában is családiasabb feltételrendszert jelent, ha ehhez a hosszabb távú nevelési lehetőséget is hozzávesszük, akkor ebben az ellátási formában a sikeresebb iskoláztatásnak mutatkoznia kellene. A későbbiekben megvizsgáljuk, hogy valóban így van-e, vagy az országos adatok is azt támasztják alá, mint a regionális kutatásunk, ami szerint nincs számottevő eltérés az elhelyezési formák és iskolázottság arányai között.

Az iskolatípus szerinti megoszlás több szempontból is elemezhető. Látható, hogy a teljes népességre vonatkozó országos adatokhoz képest¹⁰ jelentősen felülreprezentált az alacsonyabb státuszú iskolatípusokban (eltérő tantervű iskola, szakiskola) koncentráció (3. ábra). Az érettségit adó és magasabb iskolafokon tanulók alacsony arányban jelennek meg. Mindez azért kulcskérdés, mert a sikeres és hosszú távú munkaerő-piaci beilleszkedéshez olyan középfokú végzettség szükséges, amely érettséggel összekötött, mivel az össznéesség adott korcsoportjának mintegy 80 százaléka rendelkezik ezzel. A szakellátásban élők nagyobbik része kimarad e körből, hasonló számarányban, mint a halmozottan hátrányos helyzetű, családban élő társaik. Ezzel szemben a családi szocializációs folyamatok pótlását vállaló gyermekvédelmi ellátórendszer (szűkös kapacitásával) feladata e helyzet megváltoztatása, mivel az oktatási szektor rendszerszintű szabályozói nem célozzák a gyermekvédelemben élők döntő többségét (ideiglenes és átmeneti neveltek).

3. ÁBRA: A gyermekvédelem szakellátási rendszerében élők iskolatípus szerinti megoszlása (%)



10 Ehhez forrás Halász – Lannert: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. című kötetének vonatkozó adatai. „Az általános iskolából kilépő tanulónépesség a középfokon három tanulmányi irány valamelyikében tanul tovább: a továbbtanulást biztosító gimnáziumokban, a szakképzést nyújtó szakiskolákban és szakközépiskolákban. A 90-es évek folyamán a középfokú programválasztást a szakiskolák létszámvesztése és a középiskolák térnyerése jellemezte, a 2004/2005-ös tanévre a középiskolákban továbbtanulók aránya együttesen 76% tett ki: szakközépiskolákban tanul tovább az általános iskolából kilépő tanulók 39%-a, gimnáziumban 36,5%-a, szakiskolában pedig 23%-uk.” (4. fejezet: Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás – Imre Anna – Györgyi Zoltán).

Úgy tűnik, hogy az állami szektorok szerepvállalási területeinek tisztázása fontos előrelépést jelentene. A '97-es gyermekvédelmi törvényt megelőző korszakban a szakellátott gyermekek nagy része a szakellátáshoz tartozó belső iskolákban tanult, illetve a nagy létszámú gyermekotthonok mellett működő külső általános iskolákban koncentrált. Ebben az iskoláztatási helyzetben – ugyan szegregált formában – a gyermekvédelem az iskolai feladatokot is nagyrészt magára vállalta. (Nem csak a belső iskolákat kell ideértenünk, hisz a nagy gyermekotthonok mellett lévő külső iskolákban is sok gyermekvédelmi nevelő tanított másodállásban.) Természetesen nem e rendszer visszahozását javasoljuk, hisz a szakellátottak ebben az időszakban sem mutattak sikeresebb képet a mostaninál, ami a szegregált oktatási forma alkalmatlanságára és az ellátási szolgáltatások szűkösségére enged következtetni.

A gyermekvédelem átalakulásával „szétszóródtak” az ellátottak a közoktatás rendszerében (belső iskolák zöme megszűnt, gyermekotthonok nagy része máshol lakásotthonná alakult, nőtt a nevelőszülői ellátás). Ez azt jelenti, hogy a szegregált oktatási forma, mint egyik feltételezhető gátló tényező, megszűnt. Ezzel együtt az iskolai ellátás szoros felügyeletét már nem a gyermekvédelem látja el. A szakellátás alapvetően családi szerepet vállal át a családoktól a gyermek nevelésében, és az iskola feladata – hasonlóan a családban növekedő gyerekekéhez – az iskolai előrehaladás segítése. Ebben csak „külső” támogató szerepet tölt be a család, esetünkben a gyermekvédelem.

A probléma elsősorban, hogy „rideg integrációról” beszélhetünk abból a szempontból, hogy az oktatási rendszer sem rendszerszinten, sem helyi viszonylatban nem reagál a gyermekvédelmi ellátottak sajátos élethelyzetére, és nem képes olyan inkluzív iskolai környezetet teremteni, mely igazodik az egyes gyerekek speciális szükségleteihez.

Az iskolázottsági vizsgálatnál az egyes korcsoportra jellemző iskolatípusok elemzését sem hagyhatjuk el (1. táblázat). A fenti megállapításokon túl – alacsony presztízsű iskolákban való koncentráció, középfokon szakiskolai végzettség stb. – az is bizonyítottnak látszik, hogy a gyermekvédelemben élőkre alapvetően jellemző a túlkorosság. A túlkorosság megmutatkozik abban, hogy a 7–14 éves korosztályban is találhatók óvodások (3%), a 15 és 17 év közöttiek egyharmada (32%) még általános iskolás (normál vagy eltérő tanterven), a 18 év felettiek majdnem fele (42,7%) szakiskolás. A 15–17 éves korosztályban arányaiban kevesebben vannak (14,8%) az érettségire adó intézménybe járók, mint a 18 év felettiek (15,7%) között.

A 18 évet betöltöttek (utógondozottak) iskolai megoszlása is érdekes képet mutat. Ők a teljes vizsgált csoport egyötödét teszik ki (19%). Ezen belül láthattuk a szakiskolai felülreprezentáltságot, ami mellett 20 százalék a nem tanulók, 6,7 százalék a felsőoktatásban tanuló és 15,7 százalék az érettségire készülők. Ha hozzátesszük, hogy az utógondozói ellátás preferálja a tanulást, akkor feltételezhetjük, hogy a nem tanulók nagy része 18 évesen kikerült a rendszerből (ebben a kimutatásban, mint „nem tanuló” nem jelenhet meg), vagyis a vizsgált populáció iskoláztatási mutatóit még a fenti százalékoknál is kedvezőtlenebb helyzet jellemzi.

A túlkorosság a családban töltött időszak egyik „hozománya” lehet, de – ahogyan a későbbiekben még beszélünk róla – az ellátórendszerben töltött évek alatt is tovább nőhet, amennyiben nem történik meg e hátrány azonnali kezelése, és hosszú távú kompenzálása. Ennek sem lehet kizárólagos terepe a gyermekvédelem, hiszen alapvetően iskolai problémáról van szó.

1. TÁBLÁZAT: Az egyes korcsoportok iskolatípusai (%)			
Iskolatípus	7-14 év	15-17 év	18 év-
Óvodás	3,10%	0,00%	0,00%
Normál tantervű általános iskolás	68,40%	19,70%	0,00%
Eltérő tantervű általános iskolás	20,80%	12,20%	1,80%
Normál tantervű szakiskolás	0,70%	30,20%	28,00%
Eltérő tantervű szakiskolás	0,30%	13,00%	13,70%
Érettségit adó intézményben tanul	0,60%	14,80%	15,70%
Akkreditált felsőfokú szakképzésben tanul	0,00%	0,00%	3,40%
Felsőoktatásban tanul	0,00%	0,00%	6,70%
Felnőttképzési tanfolyami oktatásban tanul	0,00%	0,00%	4,40%
Egyéb intézményi formában tanul	1,20%	2,50%	2,40%
Gyermekvédelmi belső iskolában tanul	3,60%	3,50%	2,30%
Nem tanul	1,30%	4,00%	21,70%
Az adott korcsoport létszáma (fő)	7743 fő	4558 fő	3701 fő

A megyei adatok részletes elemzésére itt nincs mód, azonban a megyei táblázatok – többek között ez az oktatási is – rámutatnak arra, hogy a megyei fenntartásban lévő, meglehetősen nagy autonómiával rendelkező gyermekvédelmi szakellátási rendszer egyes jellemzői megyénként meglehetősen nagy szóródást mutatnak. Azt gondoljuk, hogy egyes megyéknek vannak olyan „jó gyakorlataik” (good practises), melyeket egymásnak átadva előbbre lehet lépni vizsgált területünkön. Azonban azt is látni kell, hogy a megyei eltérések nem olyan jelentősek, hogy bármely megyéről elmondható lenne, hogy sikeresen megoldotta az iskoláztatás kérdését, és nincs szüksége szoros együttműködésre az oktatási szektorral.

Amennyiben az egyes iskolatípusba járókat az alapján is vizsgáljuk, hogy hány hónapja vannak a szakellátó rendszerben, akkor látható, hogy csak kicsik az eltérések a gyermekvédelemben eltöltött idő megoszlásában. Nem tapasztalható például az, hogy az érettségit adó intézményekbe járók összességében több időt töltöttek a gyermekvédelemben, mint szakiskolákba járó társaik. Vagyis nem mondhatjuk el, hogy nagy valószínűséggel a bent töltött hosszabb idő segítette őket a magasabb státuszú közép fokú iskolába. (Az érettségit adó intézménybe járók ugyanannyian vannak az egyes kategóriákban is – 8 év folyamatában arányosan kb. 700 fő –, csak a 8 év felettiak esetén látható ugrás: az a csoport összesen 700 főt tesz ki. Hasonló a trend a szakiskolások esetén is, csak ott kétszeres létszámot találunk.) A felnőttoktatásban és a felnőttképzés tanfolyamán tanulók is arányosan hasonló időt töltöttek el a rendszerben, és létszámuk közt sincs jelentős eltérés. Vagy az ugyanilyen életkorú, nem tanuló fiatalok sem jelentősen kevesebbet, azonban ők számszerűen jóval (ötször) többen vannak, mint a felsőfokon tanulók.

Összegezve elmondható, hogy a gyermekvédelemben eltöltött minél hosszabb idő és a minél sikeresebb iskoláztatás között nincs kimutatható összefüggés. Vagyis a szakellátási rendszer nem képes a bekerült gyerekek eredeti társadalmi rétegződésben elfoglalt alacsony helyzetén változtatni az iskoláztatási sikereken keresztül.

Az iskolatípus és elhelyezési forma összefüggéseinek vizsgálata az országos statisztikai adatok alapján egyértelműen azt mutatja, hogy a magasabb státuszú iskolatípusokba (elsősorban érettségít adó intézményekbe) járók nincsenek nagyobb arányban a nevelőszülőknél, mint a gyermekotthonokban, lakásotthonokban. Vagyis az a feltételezés, hogy a nevelőszülői ellátás, mint családiasabb forma, magasabb iskolázáshoz vezet, jelen kutatásban sem igazolható.

Ennek hátterében feltételezhető az, hogy a nevelőszülők nagyobb része iskolai végzettsége alapján a társadalom alsó 20 százalékába sorolható, így a náluk szocializálódó gyerekek a családi minták alapján az alacsonyabb státuszú iskolákat preferálják. Fennáll tehát az a nevelésszociológiából, mobilitáskutatásból jól ismert összefüggés, hogy az iskoláztatást, az iskolához fűződő viszonyt meghatározza a (nevelő)szülő képzettsége. Amennyiben a (nevelő)szülő az iskolát nem tartja a vertikális mobilitás szempontjából fontos csatornának, a fiatalnak kisebb esélye lesz a (nevelő)szülőnél magasabb végzettségi szint elérésére. A többnyire alacsony kulturális tőkével rendelkező (nevelő)szülők a kulturális tőke formáinak átörökítésében is csak a saját erőforrásaik maximumát képesek átadni. Vagyis a gyermekvédelmi ellátórendszer és az oktatási rendszer külső segítsége nélkül a nevelőszülői rendszer – a benne dolgozók jelenleg jellemző iskolai végzettségével – nem fog magasabb iskolai végzettséget eredményezni az ott élő fiatalok számára. Ha hozzátesszük azt is, hogy a magasabb státuszú iskolák jóval költségesebbek, és nagyobb személyes erőforrás mozgósítását várják a nevelőszülőtől, akkor biztosak lehetünk abban, hogy ezeket a befektetéseket a nevelőszülők csak bizonyos feltételek mellett teszik meg (még akkor is, ha átlátják jelentőségét). A gyermekvédelmi rendszer működése azonban jelenleg „nem díjazza” ezeket a többletbefektetéseket: nevelőszülőkkel korábbiakban készített mélyinterjúk szerint sem anyagi, sem erkölcsi elismerés nem jár érte.

A gyermekvédelmi státusz és iskolatípus adatainak összehasonlításából egyértelműen látszik, hogy a tartós neveltek közül kiugró az eltérő tantervű általános (15,2%) és a szakiskolások (8,3%) aránya, valamint az érettségít adó intézménybe járók aránya (10,5%). Ez utóbbi adatból arra következtethetünk, hogy a tartós nevelt státusz kedvezőbb a sikeres iskoláztatás szempontjából a gyermekvédelemben élők számára. (A regionális kutatásban részletesen leírt stabil érzelmi alap szükségessége a tanuláshoz a tartós neveltek esetén valószínűsíthetőbb.) Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a gyermekvédelmi törvény korszerű szemléletével ellentétben a tartós nevelt státuszuk arányát kell növelni. Ezzel szemben fontos az átmeneti neveltek számára is biztosítani azt a stabil érzelmi alapot, ami segíti őket a sikeresebb iskoláztatásban. Jelenleg azonban egyértelműen kimondható, semmi sem indokolja, hogy éppen a tartós neveltek lettek nevesítve az oktatási törvény halmozottan hátrányos helyzetű kategóriájában, és az iskoláztatási szempontból alacsonyabban teljesítő átmeneti és ideiglenes neveltek pedig kimaradtak.

ÖSSZEGRZÉS

E tanulmány kizárólag arra vállalkozott, hogy statisztikai adatelemzésekből vonjon le olyan megállapításokat, melyeket eddig – adathiány miatt – nem lehetett megtenni. A megállapítások a gyermekvédelem és az iskolai sikerek összefüggéseit úgy mutatják meg, hogy az eddigiekben vélt vagy már feltárt összefüggések igazolhatók vagy cáfolhatók-e az országos statisztikai adatokra támaszkodva.

Az első megállapítás, hogy a gyermekvédelemben élők mintegy négyötöde bent van az oktatási rendszerben, és további majd 10 százalékuk óvodáskorú. Ezek az adatok is azt mutatják, hogy *a gyermekvédelem oktatási szektorral való szoros együttműködése elengedhetetlen.*

A vizsgált csoport háromnegyede átmeneti nevelt. Vizsgálat tárgya, hogy az iskoláztatás szempontjából mi jellemzi a különböző státuszú csoportokat, hiszen az oktatási törvény halmozottan hátrányos helyzetű kategóriájában a tartós neveltek kiemelten szerepelnek, míg a többi csoport kimaradt e támogató szolgáltatási körből. A gyermekvédelmi státusz és iskolatípus adatainak összehasonlításából egyértelműen látszik, hogy a tartós neveltek közül kiugró az érettségit adó intézménybe járók aránya (10,5%). Ez utóbbi adatból arra következtethetünk, hogy a tartós nevelt státusz kedvezőbb a sikeres iskoláztatás szempontjából a gyermekvédelemben élők számára. Egyértelműen kimondható, *semmi sem indokolja, hogy éppen a tartós neveltek lettek nevesítve az oktatási törvény halmozottan hátrányos helyzetű kategóriájában, és az iskoláztatási szempontból alacsonyabban teljesítő átmeneti és ideiglenes neveltek pedig kimaradtak.*

A gyermekvédelemben eltöltött idő vizsgálata azt mutatja, hogy a vizsgált csoport egészét tekintve egyharmaduk 3 évnél kevesebb időt tölt a rendszerben, egyharmaduk 3 és 8 év közötti időtartamot, egyharmaduk pedig 8 évnél is többet. Az adatelemzés azt is mutatja, hogy annak van nagyobb valószínűsége, hogy a gyermek az ellátórendszerbe bekerülés után vagy viszonylag rövid idő alatt visszakерül a családjába, vagy várhatóan hosszú távon marad a rendszerben. Ezek az adatok azt jelzik, hogy a hosszabb távú fejlesztés lehetősége fennáll, és feltételezhetjük, hogy minél több időt tölt valaki az ellátórendszerben, annál nagyobb esélyei vannak hátrányai kompenzálására, és az egyre sikeresebb iskoláztatásra. *Vagyis az az érv, hogy a nagyon rövid gyermekvédelmi szakellátásban eltöltött idő szab gátat az iskoláztatást is támogató hatékony fejlesztésnek, az országos statisztikai adatok alapján nem igazolható.*

Az elhelyezési forma a gyermekvédelmi rendszer átalakulását mutatja, ami a nevelőszülői elhelyezés 50 százalék feletti arányában jelenik meg. Ez az elhelyezés nagyobb lehetőséget biztosíthat a szakellátásban élők számára a családi szocializáció pótlására. Az iskolatípus és elhelyezési forma összefüggéseinek vizsgálata egyértelműen mutatja, hogy a magasabb státuszú iskolatípusokba (elsősorban érettségit adó intézményekbe) járók nincsenek számottevően nagyobb arányban a nevelőszülőknél, mint a gyermekotthonokban, lakásotthonokban. *Vagyis az a feltételezés, hogy a nevelőszülői ellátás mint családiasabb forma, magasabb iskolázáshoz vezet, jelen kutatásban sem igazolható.* Ez alapján megállapítható, hogy *a gyermekvédelmi ellátórendszer belső és az oktatási rendszer külső segítése nélkül a nevelőszülői*

rendszer – a benne dolgozók jelenleg jellemző iskolai végzettségével – nem eredményez magasabb iskolai végzettséget a fiatalok számára.

Az iskolatípus szerinti megoszlás alapján látható, hogy a vizsgált csoport – a teljes népességre vonatkozó országos adatokhoz képest – jelentősen felülreprezentált az alacsonyabb státuszú iskolatípusokban (eltérő tantervű iskola, szakiskola). Az érettségít adó és magasabb iskolafokon tanulók alacsony arányban jelennek meg. Napjainkban a szakellátás alapvetően családi szerepet vállal át a családoktól a gyermek nevelésében, és az iskola feladata – hasonlóan a családban növekedő gyerekekéhez – az iskolai előrehaladás segítése. Ebben csak „külső” támogató szerepet tölt be a család, esetünkben a gyermekvédelem.

IRODALOM

- CAMERON, R. J. – MAGINN, C. (2008): The Authentic Warmth Dimension of Professional Childcare. *The British Journal of Social Work*, London, 6. 1151–1172. o.
- FORRAY R. Katalin (2006): A kiemelkedés újtjai és akadályai. In Bakos István (szerk.) *Találkoztam boldog gyivisekkel is*. Echo Innovációs Műhely, Székesfehérvár, 13–61. o.
- HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (SZERK.) (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. OKI, Budapest.
- KRAVALIK Zsuzsanna (2004): Együttműködés a gyermekvédelmi igazgatásban. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 4, 28–35. o.
- VARGA Aranka (2006A): Civil közösség a gyermekvédelemben. In Bakos István (szerk.) *Találkoztam boldog gyivisekkel is*. Echo Innovációs Műhely, Székesfehérvár, 62–90. o.
- VARGA Aranka (2006B): A gyermekvédelemben élők iskolázottsági helyzete. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 4. szám.
- VARGA Aranka (2008): A gyermekvédelemben élők inklúziójának esélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. szám 16–24. o.
- VARGA Aranka (2009): Inklúzió a gyermekvédelemben. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. 7–15. o.
- VERESSÉ GÖNCZI Ibolya (2004): *A gyermekvédelem pedagógiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

