



KÖLÖKNET
ON-LINE KÉRDŐÍVES KUTATÁS AZ ISKOLAI ERŐSZAK
KEZELÉSÉRŐL

AZ ANYAGOT ÍRTA ÉS SZERKESZTETTE:
FÖLDES PETRA ÉS LANNERT JUDIT

2009. ÁPRILIS



Az iskolai agresszió mértékéről rendelkezésre álló adatok tükrében a jelenséggel kapcsolatos objektív és szubjektív megítélés között jelentős ellentmondás feszül. Közben az egyik legkirívóbb magatartás, a zaklatás tekintetében európai mércével mérve a legkedvezőbb helyzetben vagyunk¹, a pedagógusok és a közvélemény rendkívül súlyos problémaként ítéli meg az iskolai agressziót. Kutatásunk alapján úgy tűnik számunka, hogy a legkirívóbb problémák valóban csak az iskolák jól meghatározott, kisebb csoportját érintik. Súlyos gondot okoz azonban a pedagógusok eszköztelensége, akik megfelelő módszertani felkészültség és/vagy támogatás híján egyszerre elszenvedői és potenciális eskalálói a problémának. Fontos tisztán látni, hogy milyen módszertani és szolgáltatói segítség erősítheti meg az agressziótól különösen érintett iskolákban dolgozó pedagógusokat, és milyen eszközök, készségek, szolgáltatások szükségesek a megelőzéshez.

A KUTATÁSRÓL

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy az iskolában az egyes erőszakos viselkedésformák milyen gyakorisággal jelennek meg, illetve hogy az ezek kezelésére szolgáló különböző eljárásokra milyen fogadókészséget mutatnak a pedagógusok: mely eljárásokat tartanak a probléma kezelésére a legalkalmasabbnak, s melyek azok, amit a legkevésbé részesítenek előnyben. A háttér-adatok felvétele lehetőséget teremtett az érintettség és a megoldási javaslatok iskolatípusok és régiók szerinti vizsgálatára. A kutatásban kiemelten kezeltük a szakiskolai feladatokat is ellátó intézményeket, mivel mind a közelmúltban nyilvánosságra került esetek, mind a nemrégiben lezárult fővárosi kutatás² ennek az intézménytípusnak a kiemelt érintettségét mutatja (lásd még Függelék).

A vizsgálat alapvetően a diákok egymás közötti és a tanárokkal szembeni, illetve a diákok családjainak iskolával szemben esetlegesen fellépő agresszív magatartását helyezte a középpontba. A pedagógusi agresszió – nem cáfolva ennek létezését – két szempontból sem volt ennek a kutatásnak a tárgya. Egyrészt ennek objektív felmérésére, a jelentős látencia miatt, az intézményvezetők körében végzett on-line kérdés korlátozott lehetőséget nyújt. Másrészt úgy gondoljuk, mivel az iskola feladata a diákok fejlesztésére irányul, így a diákok viselkedése az iskola működésének legalapvetőbb indikátora, éppen ezért ebben a bevezető kutatásban elsősorban erre voltunk kíváncsiak. A rendszerszemléletű elemzéshez és továbbgondoláshoz, a pedagógusok szerepének megjelenítéséhez azzal biztosítottunk adatokat, hogy a tanári kiégést is felvettük a vizsgált problémák közé.

Fontos kiemelni még, hogy miután intézményvezetőket kérdeztünk, bár a kérdések a tantestületre vonatkoztak, a válaszok elsősorban az intézményvezetők véleményét tükrözik, ami a tantestület véleményétől akár el is térhet, de mindenképpen csak indirekt módon közvetíti azt. Másrészt az intézményvezetőktől elsősorban azt kérdeztük, hogy mekkora problémát okoznak számukra bizonyos jelenségek. Az erre adott válaszok természetesen nem nélkülözik a szubjektív elemet. Ugyanakkor a probléma észlelése és súlyosságának megítélése arról hű képet ad, hogy az adott iskolák mennyire képesek bizonyos felvetődő problémákat kezelni. Másképpen fogalmazva, lehetséges, hogy a problémák súlyosságát eltúlozzák az iskolák, éppen mert eszköztelennek érzik magukat. Nemzetközi összehasonlításban a magyar iskolák az erőszak iskolai jelenlétét illetően a középmezőnyben vannak (lásd később), ugyanakkor ezek a problémák a pedagógusok számára gyakran megoldhatatlannak

¹ Erről lásd részletesebben a Függelékben a HBSC nemzetközi kutatás adatait.

² OFI-MFFPPTI, 2008. lásd Mayer József (szerk.): Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője. MFFPPTI, Budapest, 2008.

bizonyulnak. Éppen ezért azt a kutatás alapján sem tudjuk meg, hogy a világ többi országához képest hol állunk az iskolai erőszakot illetően, de azt jól láthatjuk, hogy az iskolák tudják-e kezelni ezt a jelenséget, vagy nem.

A felvétel nyomán további vizsgálati irányok, illetve beavatkozási lehetőségek megfogalmazására nyílik lehetőség, melyeket záró tanulmányunkban jelzünk.

Az iskolában mutatkozó agresszív viselkedési formák vizsgálatát a Kölöknét azért ítélte nagyon fontosnak, mert

- a médiában nagy figyelmet kaptak ezek a jelenségek,
- kiemelten célunknak tekintjük, hogy a szülőket ezen a téren is korrekten tájékoztassuk,
- ennek érdekében fontosnak tartottuk, hogy országosan reprezentatív kutatási eredményeket tudjunk elemezni,
- valamint, hogy a beavatkozási pontokat is meg tudjuk jelölni,
- ezáltal segítve a szülőket a tájékozódásban, az iskolákat a környezettel való kommunikációban és az oktatáspolitikát a fejlesztési irányok kijelölésében.

2009 tavaszán on-line kérdést folytattunk az intézmények körében (több mint négyezer telephely vezetőjéhez eljuttatva a kérdőív elérhetőségét). A kérdőív a formának megfelelően rövid és célravezető volt, ugyanakkor a legvégén egy nyitott kérdéssel megteremtettük a kvalitatívabb jellegű elemzés lehetőségét is. Ugyanakkor egy ilyen kérdés arra nem biztosít lehetőséget, hogy a pontos hatásmechanizmusokat is vizsgáljuk, mint ahogy az iskolai erőszak tanulói szempontú megközelítésére sem alkalmas egy on-line kérdőív. Mindezen korlátok mellett is úgy gondoljuk, hogy korrekt helyzetképet és a továbblépést segítő javaslatokat sikerült megfogalmaznunk.

A vizsgálat lebonyolítása

Az on-line kérdőíves kutatásban az intézményvezetőket telephelyi szinten kerestük meg e-mailben, és őket kértük a Kölökneten elhelyezett, nem-nyilvános (az e-mailben elküldött linkkel megnyitható) kérdőív kitöltésére. (A kérdőív itt található: <http://koloknet.hu/kerdoiv.htm>.)

Az adatgyűjtés időszakában levelekkel és telefonos megkeresésekkel garantáltuk országosan a legalább 10%-os részvételt. A 4486 megkeresésre 493 válasz érkezett. A kiemelten kezelt szakiskolák esetében 557 elküldött levélre 103 választ kaptunk. Az adatokat a kiértékeléskor utólagos súlyozással tettük országosan reprezentatívvá (erről és az alapadatokról lásd a Függelékét). Az értékelésnél keresztábrákat használtunk.

Ahol a minta lehetővé tette, többváltozós módszerekkel dolgoztunk.

Az adatfelvételre március 26-tól április 22-ig került sor; az adatfelvétel időszakának a tervezetthez képest egy héttel történő meghosszabbítására azért volt szükség, hogy a kiemelten kezelt szakiskolák esetében, telefonos megkeresésekkel, sikerüljön magasabb válaszadási arányt elérnünk (a spontán válaszadás során kb. 10%-os volt a válaszadási arány ebben a válaszadói körben).

Kik töltötték ki a kérdőívet?

A kérdéses során 480 értékelhető kérdőívet kaptunk, és ebből egy eset híján az iskola által nyújtott programok is beazonosíthatóak voltak a különböző programon tanuló tanulók létszámán keresztül. A mintába került intézmények között 355-ben van általános iskola, 104-ben szakiskola, 113-ban szakközépiskola és 64-ben gimnázium.

Ahogy várható volt, igen színes a programok variációja, de ezen belül vannak gyakrabban előforduló intézménytípusok. A nagy többséget a tiszta általános iskolák alkotják. Viszonylag nagyobb számban találhatóak középfokú szakképző intézmények, ahol szakközépiskolai és szakiskolai programok is zajlanak. A tiszta gimnáziumok és tiszta szakközépiskolák, valamint a gimnázium és valamelyik képzési forma fordult elő tíznél több esetben. Ezen felül viszont előfordul a négyféle program együttes jelenléte is (lásd 1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A VÁLASZOLÓ ISKOLÁK PEDAGÓGIAI PROGRAMJAIK ÖSSZETÉTELE SZERINT

Programok	N
Tiszta általános iskola	303
Szakközépiskola és szakiskola	54
Tiszta szakközépiskola	23
Általános iskola és szakiskola	23
Tiszta gimnázium	17
Általános iskola és gimnázium	13
Gimnázium, szakközép és szakiskola	11
Gimnázium és szakközépiskola	11
Tiszta szakiskola	7
Általános iskola, gimnázium és szakközép	6
Általános iskola, gimnázium, szakközépiskola és szakiskola	3
Szakközép és általános iskola	3
Általános iskola, gimnázium és szakiskola	2
Általános iskola, szakközép és szakiskola	2
Gimnázium és szakiskola	1
Összesen	479

Az egyik rétegzési szempontunk a tiszta általános iskola, középiskola szakiskolai program nélkül, illetve középfokú intézmény szakiskolával volt. A feltevésünk az volt, hogy sajátosan más csoportot alkotnak az iskolai konfliktusok szempontjából az általános iskolák³, a szakiskolák és a szakiskolai program nélküli középiskolák⁴. Ezt a hipotézisünket egyébként az eredmények fényesen igazolták. Az alapsokaságunkban 63 százalék volt az általános iskola, 15% a középiskola és 21% a szakiskolai képzést is nyújtó középfokú intézmény (lásd 2. táblázat).

³ Nem különítettük el az alsó és felső tagozatot, így a válaszok az iskola egészére értendők. A kérdéses módja és az elemszám itt arra nem ad lehetőséget, hogy külön vizsgáljuk az alsó és felső tagozatot, de vélhetően egy kvalitatív jellegű kutatás erőteljes különbségeket tárna fel a két korosztály erőszakos cselekményei között.

⁴ Habár izgalmas kérdés lenne a középiskolákon belül a gimnázium és a szakközépiskola közötti esetleges különbségek feltárása, de erre az elemszám nem ad lehetőséget. Talán nem véletlen, hogy éppen a gimnáziumok és szakközépiskolák válaszoltak a legkisebb arányban. Körükben az iskolai erőszak problémája kevésbé jelentkezik.

<i>Programok</i>	<i>N</i>
Tiszta általános iskola	303
Tiszta szakközépiskola	23
Tiszta gimnázium	17
Általános iskola és gimnázium	13
Gimnázium és szakközépiskola	11
Általános iskola, gimn és szakközép	6
Szakközép és általános iskola	3
Középfokú szakiskolai képzés nélkül összesen	73
Szakközépiskola és szakiskola	54
Általános iskola és szakiskola	23
Gimnázium, szakközép és szakiskola	11
Tiszta szakiskola	7
Általános iskola, gimn, szakk, és szakiskola	3
Általános iskola, gimn és szakiskola	2
Általános iskola, szakközép és szakiskola	2
Gimnázium és szakiskola	1
Középfokú szakiskolai képzéssel összesen	103

A háttérváltozók alapján látható volt, hogy a megyeszékhelyi általános- és a közép-magyarországi szakiskolák a legalulreprezentáltabbak a mintánkban, előbbiből mindössze 7, utóbbiból pedig 9 intézmény válaszolt a kérdőívre. Ennek megfelelően az e kategóriákba tartozó intézmények kapták a legnagyobb súlyokat az elemzésben.

EREDMÉNYEK

Az iskolai konfliktusok és azok kezelése a kérdőívre adott válaszok alapján

Az iskolai konfliktusok természetét az alábbi kérdéssel igyekeztünk felderíteni (lásd 3.a. táblázat):

<i>Kérdések</i>	<i>Nagy</i>	<i>Inkább</i>	<i>Ke- vésbé</i>	<i>Nem jelent</i>	<i>Nem tudja megítélni</i>
a diákok egymás közötti kommunikációs kultúrája*	17,4	42,9	35,8	3,8	0,2
a diákok közötti konfliktusok kezelése**	13,7	40,2	40,4	5,6	0,0
a tanári erőforrások szinten tartása, a kiégés megelőzése	12,9	37,5	34,2	14,1	1,4

fegyelmi vétségek kezelése	8,1	25,1	44,8	20,4	1,6
iskolai zaklatás (erőfölényből származó megalázás, megfélemlítés, stb.) kezelése	7,3	23,4	45,4	21,5	2,4
a tanár–diák közötti konfliktus kezelése	5,5	25,1	54,1	15,3	0,0
bűncselekménynek minősülő tevékenység kezelése	5,3	12,8	29,0	42,7	10,3
a tanár–szülő közötti konfliktusok kezelése	4,2	15,3	59,9	20,1	0,5
iskolán kívüli, iskolai szereplőkhöz köthető konfliktusok kezelése	3,2	16,6	46,3	24,5	9,5
szexuális jellegű megnyilvánulások kezelése	1,6	7,7	44,0	40,9	5,8
a szülők egymás közötti konfliktusának kezelése	1,4	13,0	38,8	31,2	15,6

* A diákok egymás közötti kommunikációs kultúrája alatt elsősorban a diákok konfliktuskezelésének szintjére, fejlettségére voltunk kíváncsiak, ugyanakkor meglehet, hogy a válaszolók egy része ez alatt a durva beszédet értette. Ebben az esetben ez nem annyira egy problémás tevékenységnek az indikátora, mint inkább a pedagógus és a diák közötti kulturális különbségnek.

** A diákok közötti konfliktusok kezelése olyan konfliktusos helyzetre vonatkozik, ami pedagógus beavatkozást kíván.

Enyhén árnyalja a képet, de a hangsúlyokon nem változtat, ha csak azok válaszait vesszük figyelembe, akik véleményt tudtak nyilvánítani (lásd 3.b. táblázat).

3.B. TÁBLÁZAT

MEKKORA PROBLÉMÁT OKOZ A TANTESTÜLETNEK...(A VÉLEMÉNYT ALKOTNI TUDÓK VÉLEMÉNYEINEK SZÁZALÉKA)

<i>Kérdések</i>	<i>Nagy</i>	<i>Inkább</i>	<i>Kevésbé</i>	<i>Nem jelent</i>
a diákok egymás közötti kommunikációs kultúrája*	17,4	43,0	35,9	3,8
a diákok közötti konfliktusok kezelése**	13,7	40,2	40,5	5,6
a tanári erőforrások szinten tartása, a kiegészítés megelőzése	13,0	38,0	34,6	14,3
fegyelmi vétségek kezelése	8,3	25,5	45,5	20,8
iskolai zaklatás (erőfölényből származó megalázás, megfélemlítés stb.) kezelése	7,5	24,0	46,5	22,0
a tanár–diák közötti konfliktus kezelése	5,5	25,1	54,1	15,3
bűncselekménynek minősülő tevékenység kezelése	5,9	14,2	32,3	47,6
a tanár–szülő közötti konfliktusok kezelése	4,2	15,4	60,2	20,2
iskolán kívüli, iskolai szereplőkhöz köthető konfliktusok kezelése	3,5	18,3	51,1	27,0
szexuális jellegű megnyilvánulások kezelése	1,7	8,2	46,7	43,4
a szülők egymás közötti konfliktusának kezelése	1,7	15,4	46,0	37,0

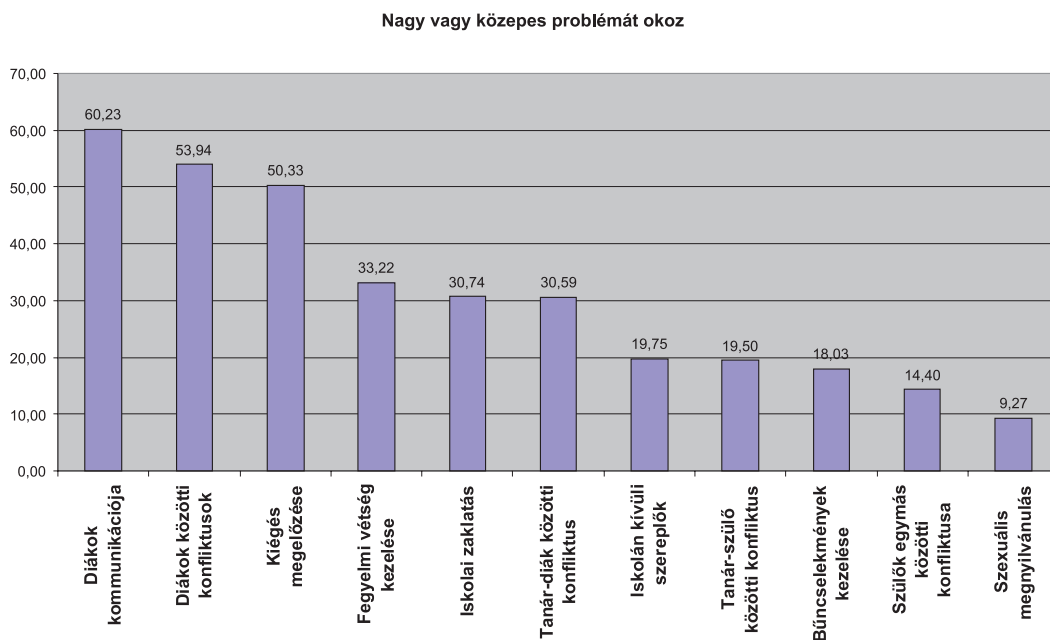
* A diákok egymás közötti kommunikációs kultúrája alatt elsősorban a diákok konfliktuskezelésének szintjére, fejlettségére voltunk kíváncsiak, ugyanakkor meglehet, hogy a válaszolók egy része ez alatt a durva beszédet értette. Ebben az esetben ez nem annyira egy problémás tevékenységnek az indikátora, mint inkább a pedagógus és a diák közötti kulturális különbségnek.

** A diákok közötti konfliktusok kezelése olyan konfliktusos helyzetre vonatkozik, ami pedagógus beavatkozást kíván.

Jól látszik, hogy az iskolák többségének elsősorban a tanulók szokásos viselkedése és a tanári kiégés elleni küzdelem okozza a legnagyobb problémát (lásd 1. ábra). A sajtóban is napvilágot látó esetek, mint az iskolai zaklatások és a tanár-diák közötti konfliktusok az iskolák kevesebb mint 10 százalékában jelentenek nagyon nagy gondot, és mintegy negyedükben jelentenek inkább gondot. A bűncselekménynek minősülő tevékenységek kezeléséről és a szülők egymás közötti konfliktusának kezeléséről tudtak a legkevésbé véleményt mondani az intézmények képviselői. Ez egyrészt arra utal, hogy bűncselekményekkel kevésbé találkozik az iskola, másrészt arra, hogy a szülők világa már külső terepnek minősül. Ugyanígy kevesebb információjuk van az iskolán kívüli, de iskolai szereplőkhöz köthető konfliktusokról és azok kezeléséről. Amiben a leginkább véleményt tudtak mondani, az a diákok egymás közötti konfliktusai, illetve a tanár-diák és tanár-szülő viszonylatok, amely utóbbi viszonylatot, illetve az itt megjelenő konfliktusok kezelését egyébként az iskolák hetven százaléka nem érzi problematikusnak. A szülők világáról való bizonytalanabb információk egyúttal az iskola belső világának viszonylagos zártságára, illetve annak zárt világgént való kezelésére is utalhatnak (lásd 1. ábra és 3. táblázat).

1. ÁBRA

AZ ISKOLÁK SZERINT NAGY VAGY KÖZEPES PROBLÉMÁT JELENTŐ TERÜLETEK



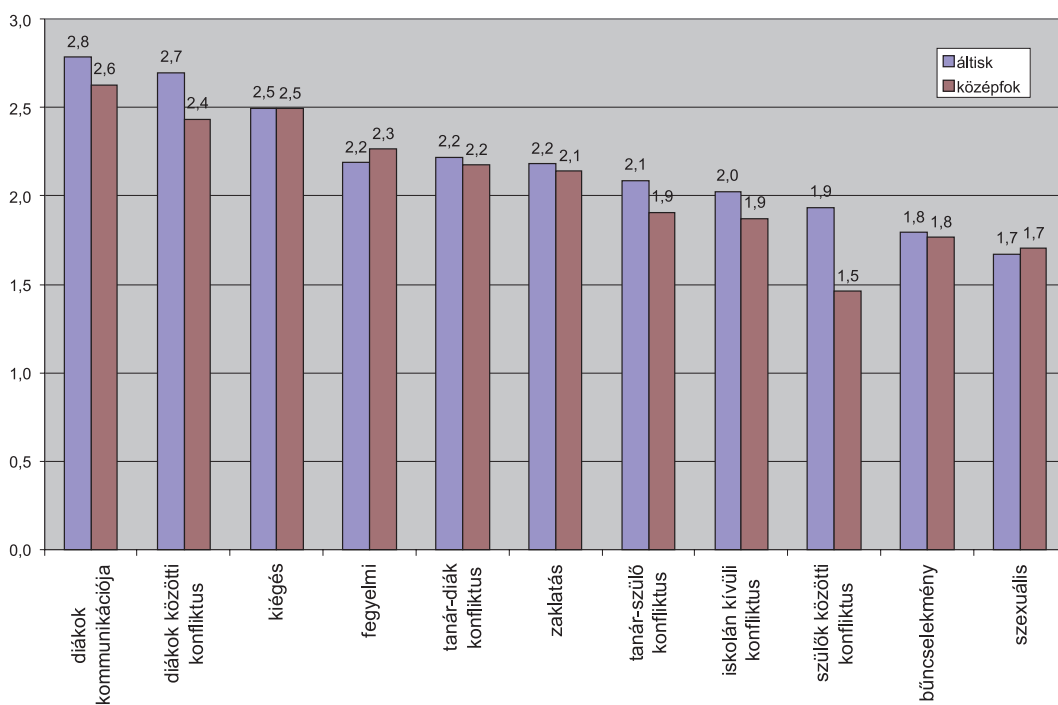
Amennyiben a rétegzési szempontjaink szerint is megvizsgáljuk a konfliktusok kezelésével kapcsolatos problémák súlyosságát, jól láthatjuk, hogy szinte minden itemnél a szakiskolák jelzik a legnagyobb gondokat, utána az általános iskolák és végül a „boldog szigetek”, a középiskolák (lásd Függelék 1. táblázat).

A kiemelésekből látható, hogy a fentebb említett, médiában nagy visszhangot kiváltó tanár-diák konfliktusok és iskolai zaklatás terén, bár az átlag „csak” 30%-os érintettséget hozott, a szakiskolák érintettsége csaknem 50%. S nem mehetünk el amellett sem, hogy a szakiskolák csaknem egynegyedében a bűncselekményekkel kapcsolatos problémák is jelen vannak (lásd 4. táblázat). Általánosságban elmondható, hogy a problématerületek kezelésével kapcsolatos feszültség értékeit a szakiskola nélküli középiskolák kisebb érintettsége csaknem az összes item esetében jelentősen csökkentette, míg a szakiskolákra szűkített adatsor az iskolán belüli konfliktusok tekintetében súlyos érintettséget mutat.

Amennyiben csak azoknak az intézményvezetőknek a véleményét vesszük figyelembe, akik véleményt tudtak alkotni (tehát kivettük a 'nem tudom' választ adókat), akkor, a válaszokat egy négyes fokozatú skálán értékelve, azt láthatjuk, hogy az általános iskolák igazgatói általában minden konfliktust kicsit súlyosabban ítélték meg, mint a középfokú intézmények vezetői (lásd 2. ábra). Ugyanakkor ez a különbség csak két esetben igazán kiugró, az egyik a diákok közötti konfliktus, a másik pedig a szülők közötti konfliktus esete. Az utóbbi jelenség mögött két – egymással összefüggő – okot sejtethetünk: általános iskolákban még inkább jellemzőek a szülői értekezletek, amelyek a szülők közötti konfliktusokat is a felszínre hozzák, másrészt általában is elmondható, hogy a szülő lényegesen intenzívebben „van jelen” az általános iskolás korú gyermek életében. A szülő és az iskola kapcsolata, és ezen keresztül a szülők egymás közötti kapcsolata jelentősen beszűkül a középfokú intézmények esetében. A középfokú intézmények vezetői a fegyelmi vétségek kezelését tartották kicsit nagyobb problémának, mint az általános iskolák igazgatói.

2. ÁBRA

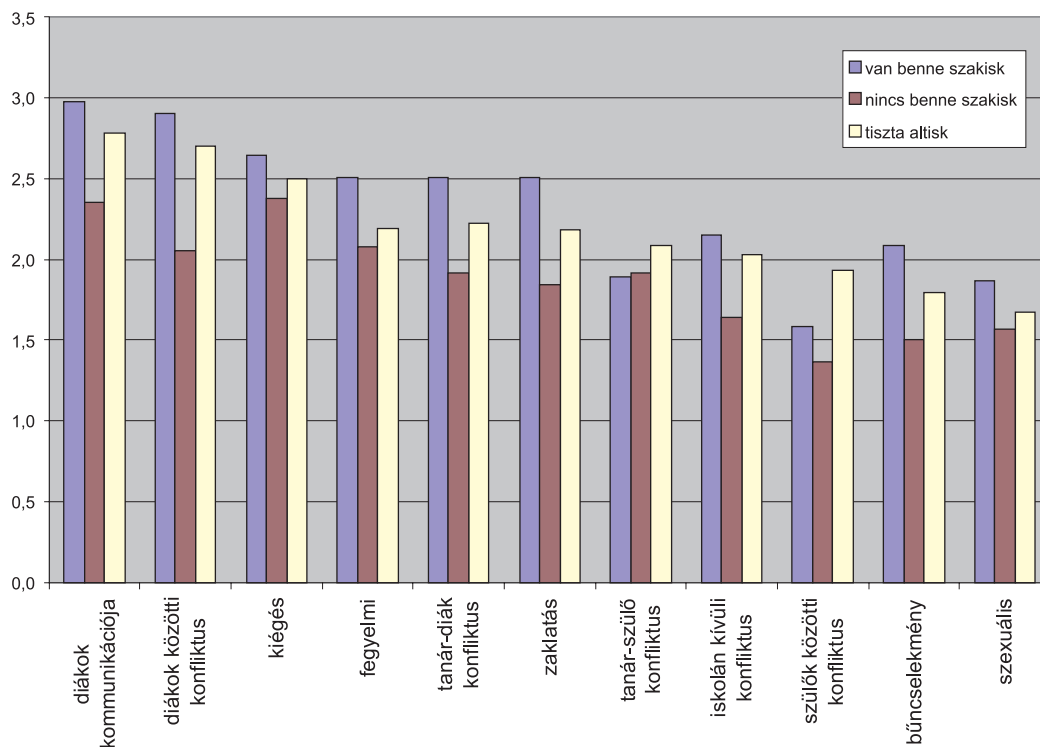
A KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEK KEZELÉSÉNEK PROBLÉMATIKUSSÁGA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI IGAZGATÓK ÉS A KÖZÉPFOKÚ INTÉZMÉNYEK VEZETŐI SZERINT (CSAK AZOK VÉLEMÉNYE, AKIK VÉLEMÉNYT TUDTAK MONDANI, 1-4-ES SKÁLÁN, AHOL A 4 KÉPVISELI A 'NAGYON NAGY PROBLÉMÁT JELENT' VÁLASZT)



Amennyiben a három képzési típust vizsgáljuk, a szakiskolai programot is nyújtó intézmények vezetői az általános iskolák igazgatóinál nagyobb problémaként érzékelik az iskolai erőszaknak az általunk felkínált szinte összes változatát, kivéve a szülőkkel kapcsolatos konfliktusokat, aminek oka éppen a szülőkkel folytatott kommunikáció csekély mennyisége lehet. (Ebből az egyetlen szempontból a gimnáziumok is több problémát jeleztek, mint a szakiskolák). A diákokkal kapcsolatos konfliktusok minden vonatkozásban messze a szakiskolákban kapták a legmagasabb értékeket (lásd 3. ábra).

3. ÁBRA

A KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEK KEZELÉSÉNEK PROBLEMATIKUSSÁGA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI IGAZGATÓK, A SZAKISKOLAI KÉPZÉST NYÚJTÓ ÉS NEM NYÚJTÓ KÖZÉPFOKÚ INTÉZMÉNYEK VEZETŐI SZERINT (CSAK AZOK VÉLEMÉNYE, AKIK VÉLEMÉNYT TUDTAK MONDANI, 1-4-ES SKÁLÁN, AHOL A 4 KÉPVISELI A „NAGYON NAGY PROBLÉMÁT JELENT” VÁLASZT)



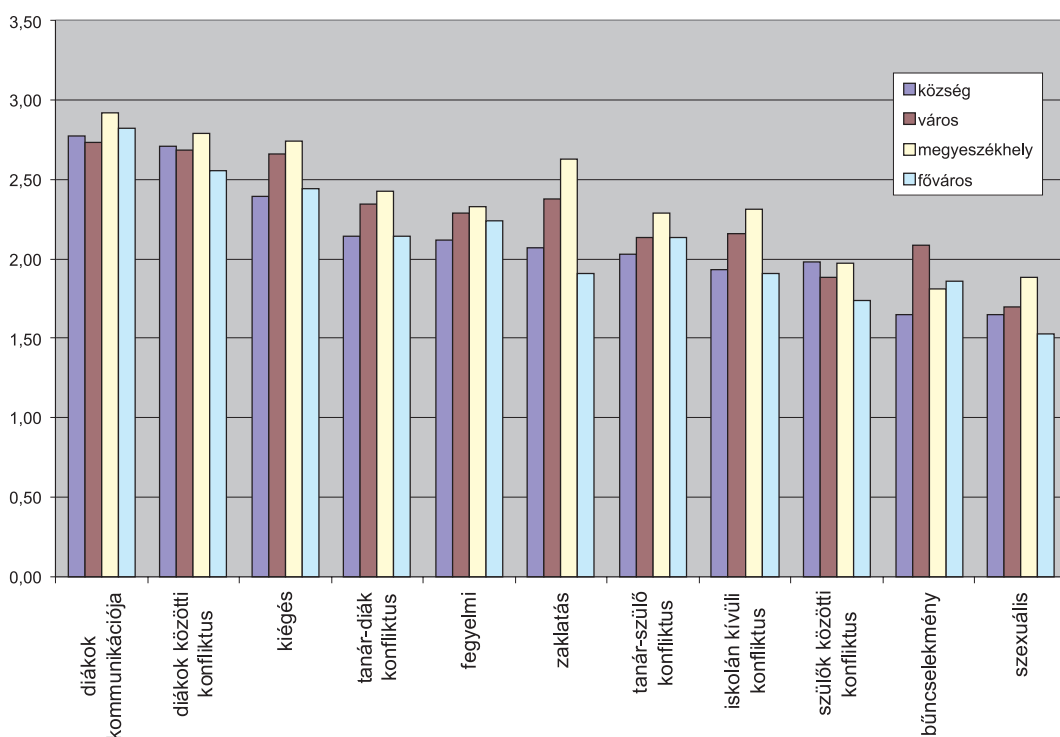
Amennyiben országrész és településtípus szerint nézzük meg a konfliktusok kezelésével kapcsolatos vélekedéseket, úgy azt láthatjuk, hogy általában Kelet-Magyarországon érzékelik a legsúlyosabbnak a problémákat, ugyanakkor az, hogy ezen belül városban vagy faluban, nagyban függ a problématerület jellegétől is. A konfliktusok Közép-Magyarországon és Nyugat-Magyarországon inkább a városokban tűnnek nagyobbak, míg Kelet-Magyarországon a községi iskolák esetében is érzékelik az erőszakos magatartással kapcsolatos gondokat (lásd 5. táblázat). A szülők egymás közötti konfliktusa a kelet-magyarországi községi iskolák negyedében okoz inkább gondot, szemben a nyugat-magyarországi egyötöd aránnyal. Még nagyobb a különbség a bűncselekmények kezelésének problematikusága esetében, ez a kelet-magyarországi községi iskolák 17 százalékának okoz gondot, míg a közép-magyarországi vagy nyugat-magyarországi községi intézményeknek csak 8-10 százaléka ítélte problémásnak a helyzetet ezen a téren. A tanár-szülő konfliktus is a kelet-magyarországi községi iskolákban a legerőteljesebb: majdnem negyedük inkább gondot lát ezen a téren, míg a nyugat-magyarországi községi iskolák esetében ez az arány 15 százalék, a közép-magyarországiak esetén pedig csak 8%. Az iskolai zaklatások terén kicsit

más a kép, itt a nagyobb gondot inkább a kelet-magyarországi és nyugat-magyarországi iskolák jelezték (38-40%-uk jelezte, hogy ez inkább gond vagy nagy gond), és úgy tűnik, ez inkább a városi intézmények problémája.

A véleményt nyilvánítani tudó általános iskolai igazgatók eltérően ítélik meg a problémák súlyosságát, attól függően, hogy milyen településtípuson található az iskola. Leginkább a megyeszékhelyen található általános iskolák igazgatói érzékelik súlyosabbnak a problémákat, őket követik a városiak, míg a községi és a fővárosi általános iskolák kevésbé tűnnek érintettek. Különösen feltűnő a megyeszékhelyek kiugrása az egyik legsúlyosabb probléma, a zaklatás, a városiaké pedig a bűncselekmények terén (lásd 4. ábra)

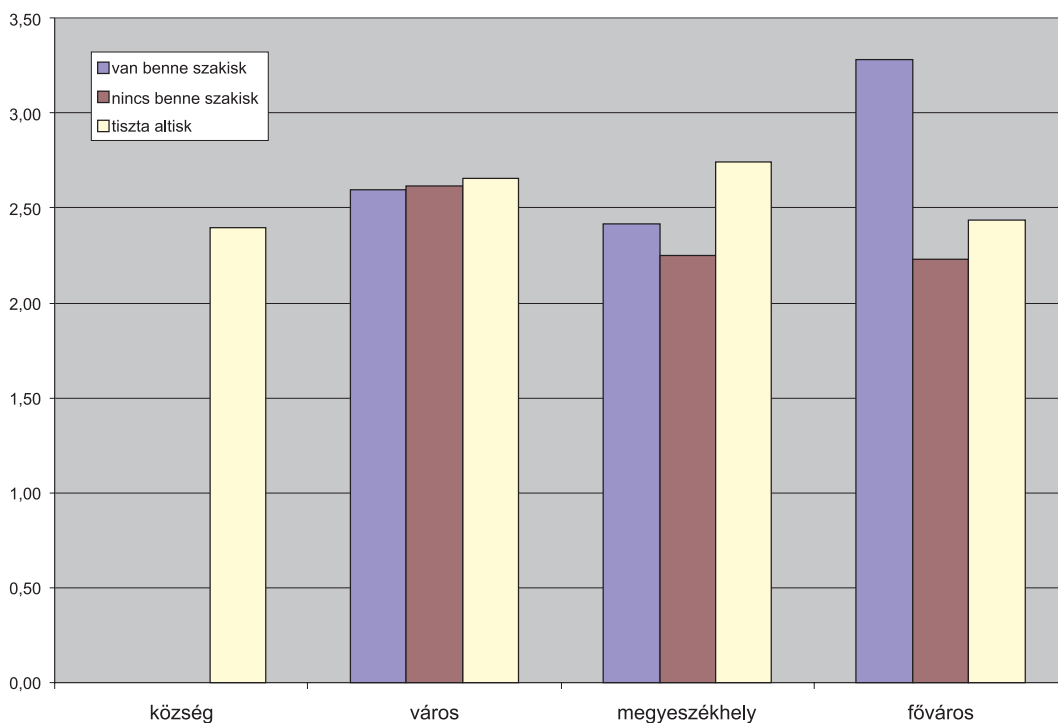
4. ÁBRA

A KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEK KEZELÉSÉNEK PROBLEMATIKUSSÁGA TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN, A VÉLEMÉNYT NYILVÁNÍTANI TUDÓ IGAZGATÓK VÁLASZAI ALAPJÁN (1-4 SKÁLA)



A tanári kiegészés problémáját érdemes külön kezelni a többi területtől, hiszen az nem feltétlenül az iskolai erőszak következménye, annak okai sokrétűek lehetnek. Érdekes ugyanakkor megfigyelni, hogy az általános iskolai igazgatók közel azonos mértékben ítélik súlyosnak ezt a problémát, bár a községi és budapesti iskolák esetében kicsit jobb a helyzet. A középiskolák esetében minél nagyobb a település, annál kisebbnek érzékelik a problémát, ugyanakkor a szakiskolai képzést nyújtó intézmények esetében a fővárosiak esetében kiugróan magas értéket kapunk (lásd 5. ábra). Jól látható, hogy a szakiskolákban nemcsak tanulónak nem jó lenni, de pedagógusnak sem.

A KIÉGÉS PROBLÉMÁJA A VÉLEMÉNYT NYILVÁNÍTANI TUDÓ IGAZGATÓK VÁLASZAI ALAPJÁN TELEPÜLÉSTÍPUS ÉS ISKOLATÍPUS SZERINT (1-4 SKÁLA)



Konfliktusok összességében

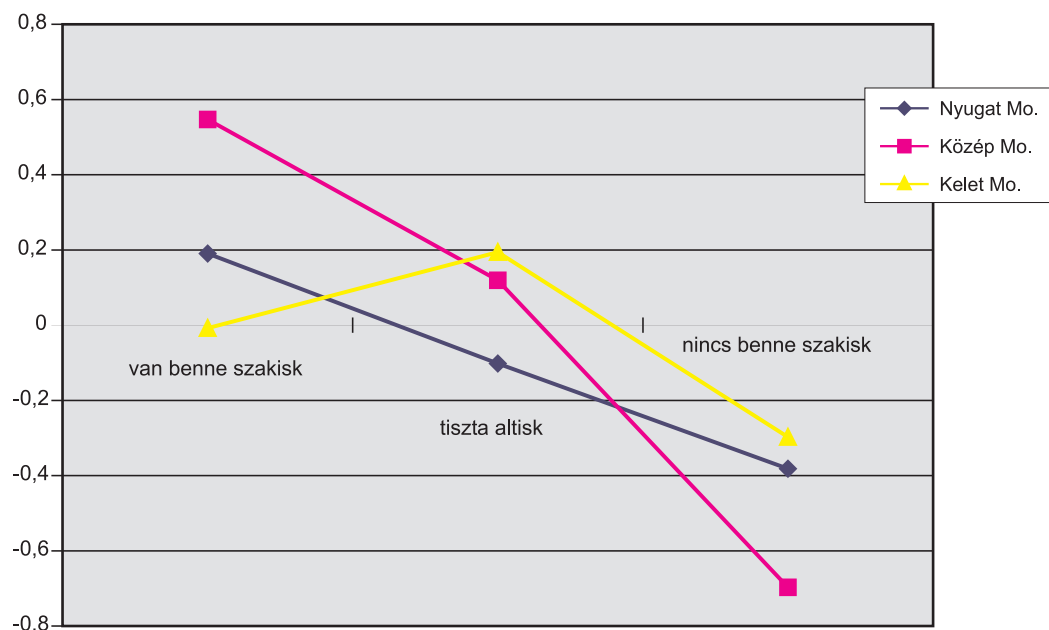
A különböző problémás területekre adott válaszokhoz rendelt számértékeket összeadva, olyan indexhez jutunk, amely a 0 és 44 közötti értéket veheti fel⁵. Ezt az indexet standardizálva egy új indexet kapunk, melynek az átlaga 0 és a szórása 1. Minél nagyobb értéket vesz fel, annál inkább gondot okoz az iskolában megjelenő konfliktusok kezelése, és fordítva. (A továbbiakban felváltva használjuk a standardizált és standardizálatlan indexet.)

Összességében azt mondhatjuk, hogy a legtöbb problémát a szakiskolákban érzékelik, míg a legnyugodtabb szigeteknek a szakiskolai programok nélküli középiskolák tekinthetőek (lásd 6. ábra). Ugyanakkor még ezen belül is tapasztalhatunk különbségeket. Miközben ez az összefüggés jelen van az ország keleti, középső és nyugati régiójában egyaránt, a középfokú intézmények közötti különbségek a konfliktusok kezelése szempontjából Közép-Magyarországon különösen élesek (lásd 7. ábra). Úgy tűnik, a legtöbb problémával a közép-magyarországi, budapesti szakiskolák küzdenek, ugyanakkor a legnyugodtabb és békésebb helyszíneknek szintén a budapesti intézmények, de a gimnáziumok tűnnek. Vagyis a képzési programok között meglévő különbségek különösen nagymértékben jelentkeznek ebben a régióban, mintha itt felnagyítva jelennének meg az országsszerte meglévő szelektációs problémák. Természetesen, miután szubjektíven ítélik meg a problémákat az intézményvezetők, e mögött a jelenség mögött ott lehet a budapesti intézményekre vetülő nagyobb figyelem a média és a szülők részéről.

⁵ A „Nagy problémát jelent”-hez 4-es értéket rendeltünk, az „Egyáltalán nem probléma”-hoz 1-et, a „Nem tudja megítélni”-hez 0-t. Ez utóbbit úgy is tekinthetjük, mintha az adott terület nem okozna problémát.

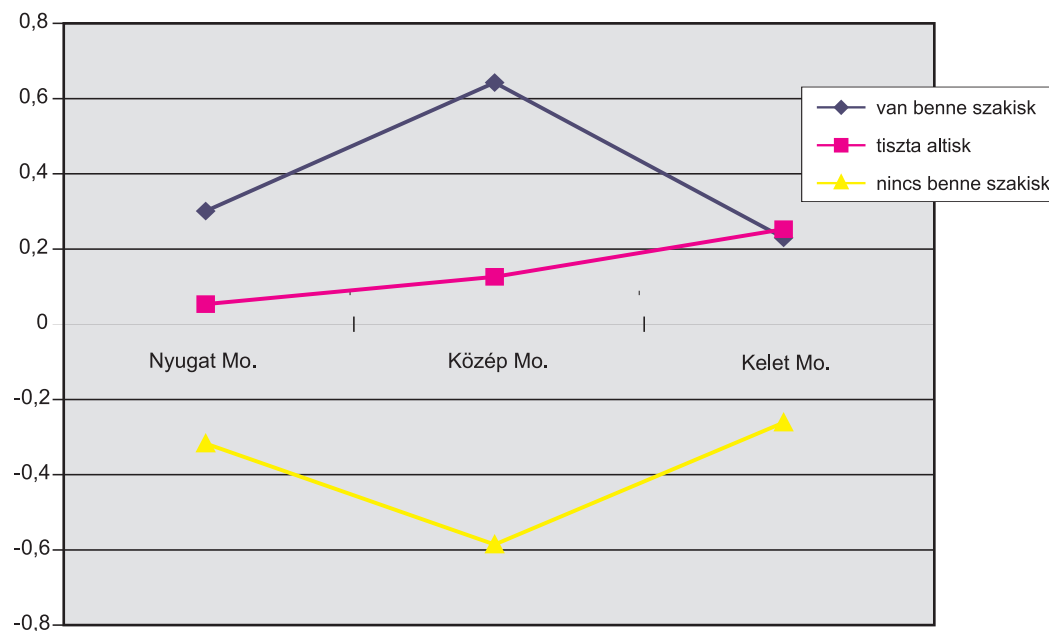
6. ÁBRA

ÉRZÉKENYSÉGINDEX ISKOLATÍPUS ÉS RÉGIÓ SZERINT/1
A PONTOK ÖSSZEKÖTÉSE ILLUSZTRATÍV JELLEGŰ



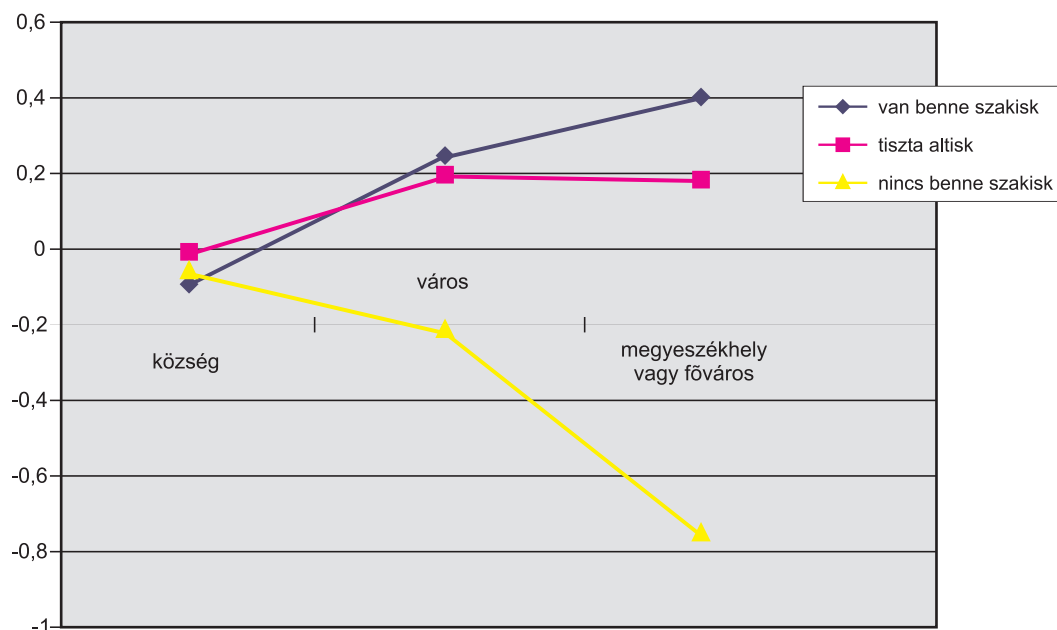
7. ÁBRA

ÉRZÉKENYSÉGINDEX ISKOLATÍPUS ÉS RÉGIÓ SZERINT/2
A PONTOK ÖSSZEKÖTÉSE ILLUSZTRATÍV JELLEGŰ



A fentebb leírt problémára rimel az is, hogy minél nagyobb településen van az iskola, annál nagyobb különbségeket tapasztalhatunk az iskolában felmerülő konfliktusok kezelésének megítélésében iskolatípusok szerint (lásd 8. ábra). A nagyobb települések szinte felnyitják a különböző programok közötti különbségeket a vizsgált területen. Emögött, minden bizonnyal, a szelekciós hatás mellett azt az okot is feltételezhetjük, hogy az iskolában tapasztalható konfliktusok mennyisége és megoldásának nehézsége nem független az intézmény méretétől (a nagyobb települések iskolái jellemzően nagyobb méretűek).

ÉRZÉKENYSÉGINDEX ISKOLATÍPUS ÉS RÉGIÓ SZERINT/2
A PONTOK ÖSSZEKÖTÉSE ILLUSZTRATÍV JELLEGŰ



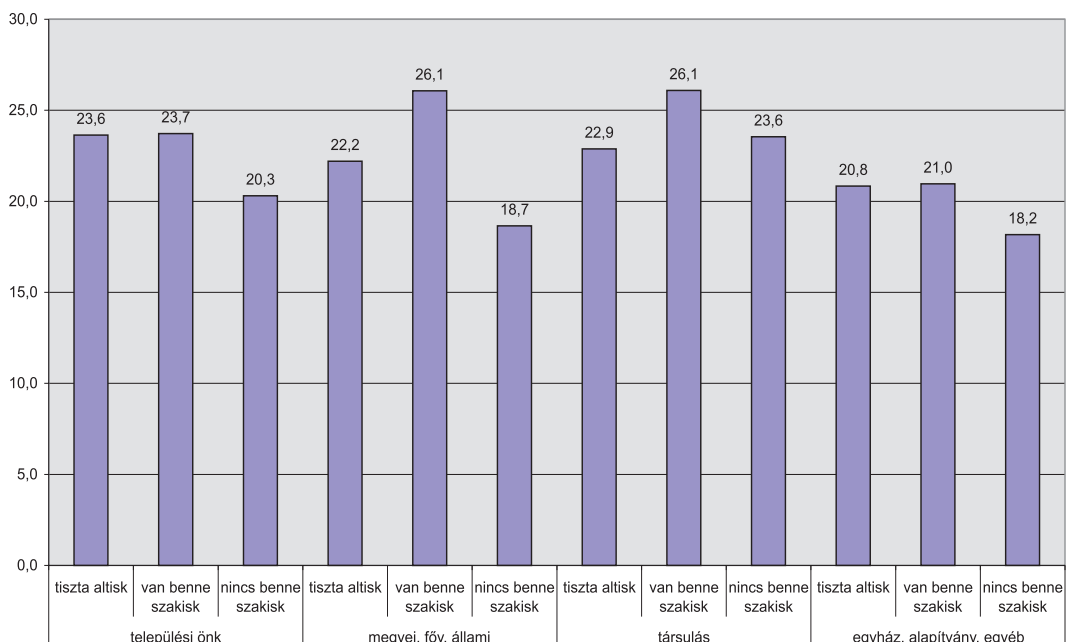
A problémák kezelésének érzékenységi indexe – mint ahogy várható volt –, nagyobb átlagos értékeket vesz fel a szakiskolai képzéssel is rendelkező iskolák esetében (25), míg a középiskolák esetén ez jóval alacsonyabb (19) (lásd 4. táblázat). Ezzel szinkronban, a szakiskolák esetén kissé jobbra csúcsosodik a normál eloszlást mutató görbe, a középiskolák esetén pedig inkább balra, míg az általános iskolák görbéje középen jelenik meg. Ez is azt mutatja, hogy a képzési programoktól függően igencsak különbözik azoknak a konfliktusoknak a mennyisége és súlyossága, amikkel az iskoláknak szembe kell nézniük.

AZ ÉRZÉKENYSÉGINDEX KÖZÉPÉRTÉKEI

	Általános iskola	Szakiskola van benne	Középiskola
N	3208	576	728
Missing	42	21	23
Átlag	23	25	19
Medián	23	25	19
Módusz	23	26	18

A fenntartókra ugyan nem reprezentatív a minta, de azért talán érdemes megjegyezni, hogy a legkevesebb problémát az egyházi, alapítványi iskolák érzékelik, függetlenül attól, hogy milyen típusú intézményről van szó. A kiemelkedő problémák a megyei, fővárosi, állami, illetve a társulási fenntartású szakiskolákban jelentkeznek, ami alátámasztja azt a feltételezést, hogy az iskola mérete összefügg a problémák gyakoriságával és súlyosságával (lásd 9. ábra).

ÉRZÉKENYSÉGINDEX FENNTARTÓ ÉS INTÉZMÉNYTÍPUS SZERINT



Az iskolák egynegyede alkalmaz pszichológust, és ennél jóval kisebb arányban alkalmaznak egyéb, az iskolai konfliktusok terén fontos szakképzettséggel rendelkező munkatársat (lásd 5. táblázat). Érdekes módon, míg a pszichológus alkalmazása együtt jár a feszültség/érzékenység-index csökkenésével, addig a mentálhigiénés szakember, szociális munkás és szociálpedagógus alkalmazása éppen fordítottan jár együtt az indexszel (lásd Függelék, 3. táblázat). Miután a jelenlegi keresztmetszeti felvétel ok-okozati összefüggések elemzésére nem ad módot, ezért ódzkodnánk attól, hogy ezt úgy értékeljük, hogy a pszichológusok alkalmazása segíti a problémák kezelését, míg a többi szakember esetén ezt nem mondhatjuk el. Pszichológusokat jóval nagyobb arányban alkalmaznak a budapesti középiskolák, amelyek, mint láttuk, kevesebb problémával küszködnek. A másik három szakképzettséget viszont inkább a szakiskolák veszik igénybe, és feltételezésünk szerint éppen a súlyos problémák indokolják alkalmazásukat.

KÜLÖNBÖZŐ SZAKKÉPZETTSÉGEK MEGJELENÉSE AZ ISKOLÁKBAN PROGRAMTÍPUS SZERINT (%)

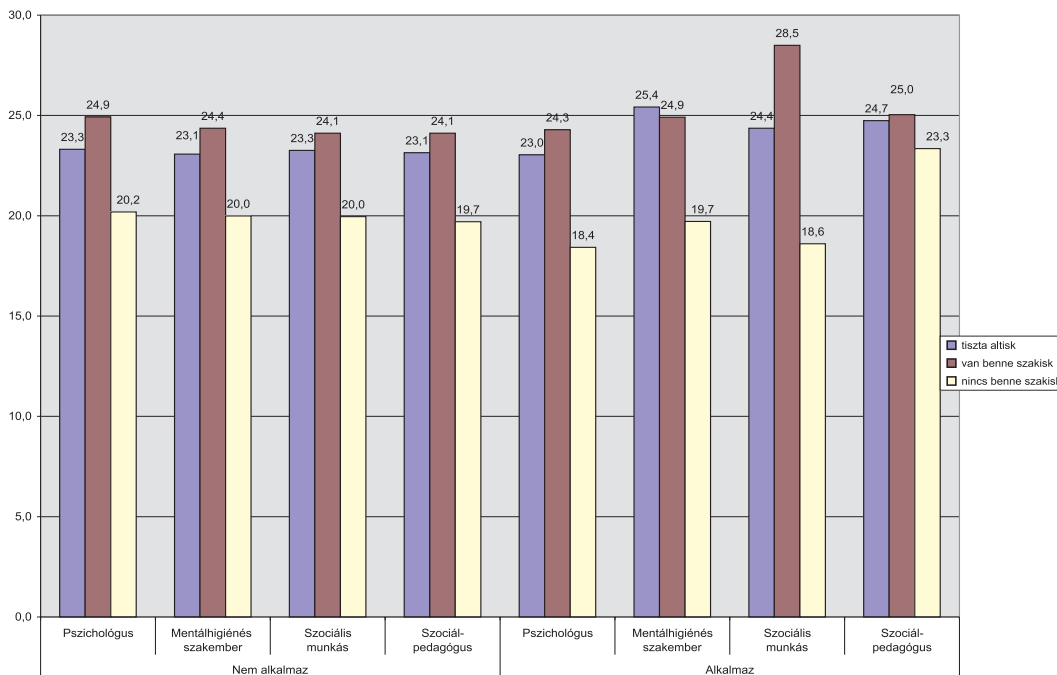
Alkalmaznak	Középfokú intézmény szakiskolai képzéssel	Középfokú intézmény szakiskolai képzés nélkül	Tiszta általános iskola	Összesen
pszichológust	31,4	35,7	21,5	25,0
szociális munkást	14,1	6,7	5,7	6,9
mentálhigiénés szakembert	26,6	16,9	11,6	14,3
szociálpedagógust	20,3	8,1	9,7	10,8

Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a pszichológus jelenléte mindegyik iskolatípus esetén alacsonyabb feszültségindex mértékkel jár együtt (lásd 10. ábra). Ez az összefüggés ugyanakkor

csak a súlyozott mintán szignifikáns, a súlyozatlan esetben egyedül a mentálhigiénés szakember alkalmazása és az érzékenységiindex kapcsolata marad szignifikáns. Valószínűleg azok az iskolák alkalmaznak ilyen szakembereket, ahol valóban súlyosnak érzékelik a problémákat, ezért jár együtt (különösen a szakiskolák esetén) a mentálhigiénés szakember alkalmazása jóval nagyobb érzékenységiindex értékkel. A szakiskolai képzést folytató középfokú intézmények több mint egynegyede alkalmaz ilyen szakembert, és általában is elmondható, hogy a szakiskolák (a pszichológust kivéve) az átlagot kétszeresen meghaladó mértékben alkalmaznak segítő végzettségű szakembereket.

10. ÁBRA

ÉRZÉKENYSÉGIINDEX ISKOLATÍPUSONKÉNT ÉS JELENLÉVŐ SZAKEMBERENKÉNT



Feltevésünk szerint az erőszakos jelenségek iskolai problémaként való észlelése együtt járhat az ott tanulók összetételével, az iskola méretével, bizonyos szakképzettségek meglétével, a település jellegével. Ennek tesztelésére az érzékenységiindexre többféle lineáris regressziót is lefuttattunk, mind a súlyozatlan, mind a súlyozott mintán. Ennek eredményeképpen úgy tűnik, hogy a konfliktuskezeléssel kapcsolatban észlelt problémák súlyossága annál nagyobb, minél több szakiskolás, illetve általános iskolás van az intézményben, míg az összlétszámmal (mert az tartalmazhat gimnazistákat és szakközépiskolásokat is egy adott iskolában) fordított az arány (lásd 6. táblázat). A súlyozott mintán lefuttatott modell alapján továbbfinomítva, minél több a középiskolás, illetve ha van pszichológus az iskolában, annál kisebbeknek észlelik az intézményvezetők ezeket a problémákat. Érdekes módon a település jellege nem volt döntő, ennek hatását az intézmény mérete közvetítette. Ugyanakkor a modellek magyarázóereje alacsony, ezért azt mondhatjuk, hogy még nagyon sok olyan tényező befolyásolhatja ezt a területet, amelyet nem volt módunkban felmérni.

Súlyozatlan minta, R=0,25	Standardizálatlan együttható, B (standard hiba)	Standardizált együttható (Beta)	t	Szignifikancia
Konstans	22,316		49,867	0,000
Általános iskolai tanulók száma	0,008 (0,002)	0,305	5,017	0,000
Szakiskolai tanulók száma	0,014 (0,003)	0,353	4,905	0,000
Létszám	-0,005 (0,001)	-0,276	-3,763	0,000
Súlyozatlan minta, R=0,29	Standardizálatlan együttható, B (standard hiba)	Standardizált együttható (Beta)	t	Szignifikancia
Konstans	22,313 (0,153)		146,051	0,000
Gimnáziumi tanulók száma	-0,006 (0,001)	-0,134	-8,976	0,000
Általános iskolai tanulók száma	0,004 (0,000)	0,151	9,568	0,000
Szakiskolai tanulók száma	0,010 (0,001)	0,218	12,719	0,000
Szakközépiskolai tanulók száma	-0,004 (0,001)	-0,115	-6,535	0,000
Alkalmaznak-e pszichológust (0=nem, 1=igen)	-1,031 (0,210)	-0,073	-4,913	0,000

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a különböző jellegű, erőszakkal is összefüggő problémák és kezelésük mögött fellelhetünk-e valamilyen struktúrát. Ennek eldöntéséhez faktorelemzést végeztünk⁶, ahol jól láthatóan a szülők közötti konfliktus kevésbé játszott szerepet, hiszen sok intézményvezető nem tudott erről érdemben nyilatkozni, míg a diákok konfliktusa és a tanár-diák konfliktus, vagy az iskolai zaklatás, valamint a bűncselekmények kezelése annál inkább (lásd 7. táblázat). Két jól elkülönülő faktornyalábot kaptunk, ahol az egyik nyaládba inkább az általános magatartási és fegyelmezési problémák kerültek, míg a másikba a súlyosabbak, mint például a bűncselekmények kezelése (lásd 8. táblázat).

⁶ A legnagyobb magyarázó erőt akkor kaptuk, ha a modelltől kivettük a szülők közötti konfliktusokat, illetve a kiegészítő kezelést. Az előbbit azért, mert viszonylag kevés intézményvezetőnek volt erről pregnáns véleménye, az utóbbit pedig nem tekinthető önmagában iskolai agressziót tükröző problématerületnek.

7. TÁBLÁZAT

A FAKTORELEMZÉS SORÁN BEVONT VÁLTOZÓK

	Kommunalitás
Diákok kommunikációja	0,545
Diákok közötti konfliktusok	0,686
Tanár diák közötti konfliktus	0,627
Tanár szülő közötti konfliktus	0,471
Fegyelmi vétség kezelése	0,530
Bűncselekmények kezelése	0,561
Iskolán kívüli, iskolai szereplőhöz köthető konfliktus	0,546
Szexuális megnyilvánulás	0,622
Iskolai zaklatás	0,597
Determináns	0,046
KMO	0,879
Megmagyarázott variancia (%)	57,620

8. TÁBLÁZAT

A FAKTORELEMZÉS SORÁN KAPOTT FAKTORNYALÁBOK

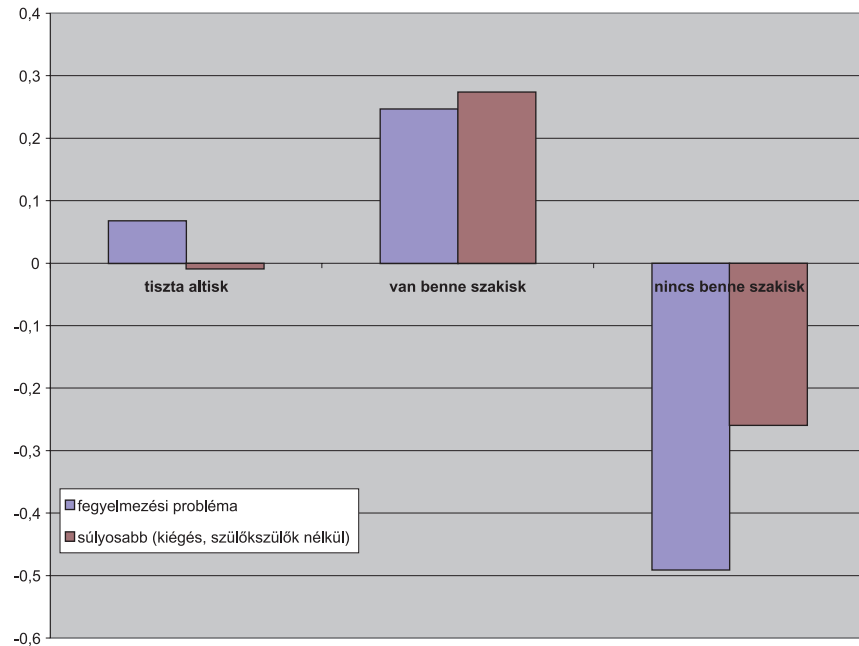
	Fegyelmezési gondok	Súlyosabb problémák
Diákok közötti konfliktusok	0,795	0,232
Tanár diák közötti konfliktus	0,760	0,220
Diákok kommunikációja	0,726	0,135
Tanár szülő közötti konfliktus	0,664	0,171
Fegyelmi vétség kezelése	0,623	0,377
Iskolán kívüli szereplőhöz köthető konfliktus	0,221	0,757
Szexuális megnyilvánulás		0,735
Bűncselekmények kezelése	0,299	0,687
Iskolai zaklatás	0,491	0,597

Módszer: főkomponens elemzés, varimax rotáció

A két nyálábra kapott faktorszakókat iskolatípusonként vizsgálva megállapítható, hogy legkevésbé problematikus hely a középiskola, míg az általános iskolák esetében a fegyelmezési gondok megjelennek, a szakiskolák esetében pedig a fegyelmezési gondok és a súlyosabb problémák egyaránt jelen vannak (lásd 11. ábra). (Minél nagyobb értéket vesz fel a faktorszakór, annál inkább jellemző az adott problémaköteg az iskolára).

11. ÁBRA

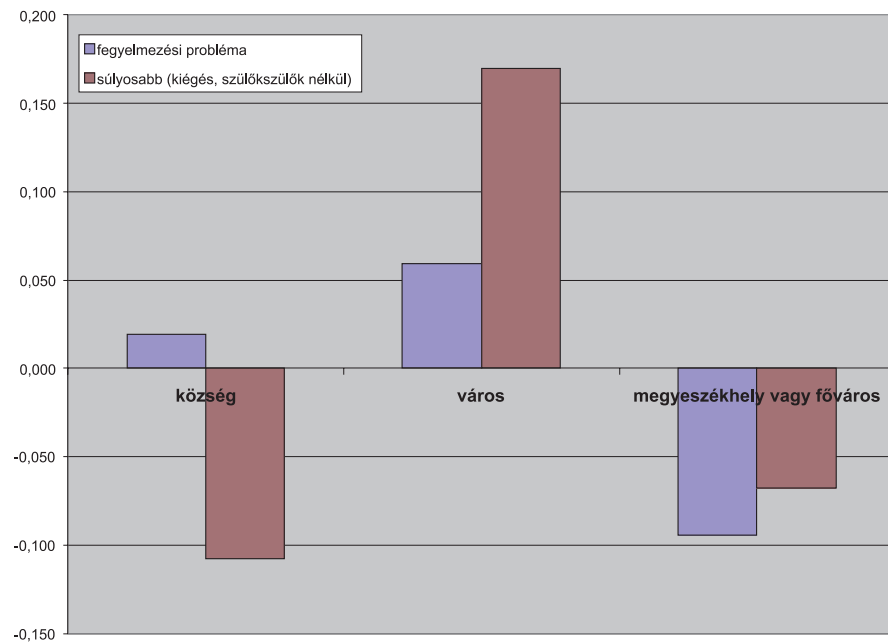
FEGYELMEZÉSI ÉS SÚLYOSABB GONDOK ISKOLATÍPUSONKÉNT (FAKTORSZKÓROK)



Településtípusonként nézve, a városi iskolákban érzékelik a legtöbb problémát az intézményvezetők, míg a megyeszékhelyek és a főváros ilyen szempontból jobb helyzetben vannak (lásd 12. ábra).

12. ÁBRA

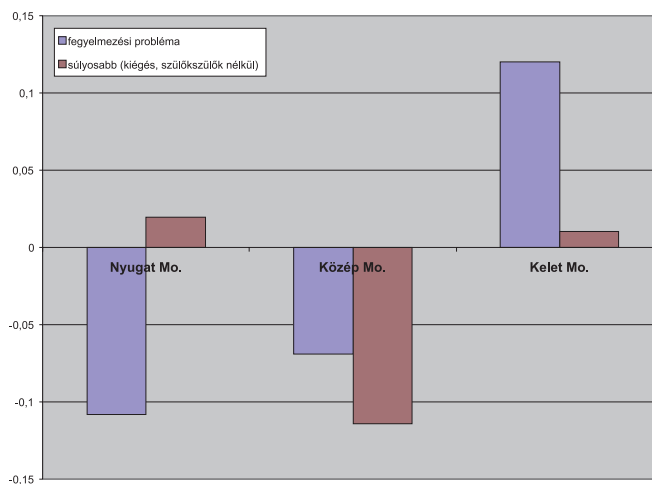
FEGYELMEZÉSI ÉS SÚLYOSABB GONDOK TELEPÜLÉSTÍPUSONKÉNT (FAKTORSZKÓROK)



Előzetes várakozásainknak megfelelően a keleti országrész mindkét dimenzióban magas értéket mutat, míg Közép-Magyarország ilyen szempontból kevésbé problémás terület (lásd 13. ábra).

13. ÁBRA

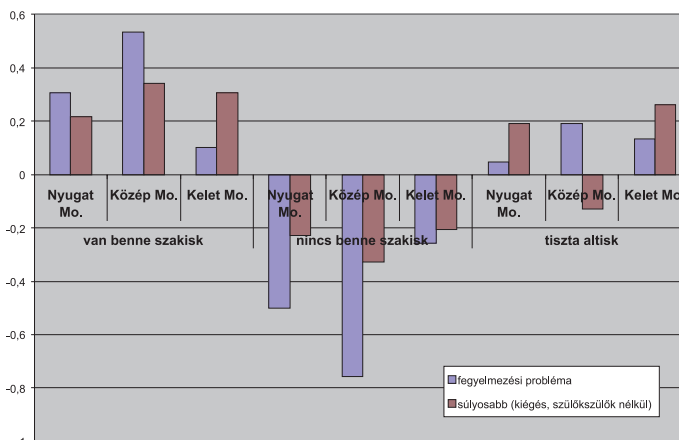
FEGYELMEZÉSI ÉS SÚLYOSABB GONDOK ORSZÁGRÉSZENKÉNT (FAKTROSKÓROK)



Több dimenziót egyszerre vizsgálva árnyalhatjuk a képet. A városi intézményeket tekintve jól látható, hogy a szakiskolai képzést is nyújtó intézmények vezetői érzékelik a legtöbb problémát, és ezen belül a közép-magyarországiak leginkább. Szembetűnő, hogy a közép-magyarországi jobb (alacsonyabb) értékek mögött igen nagy különbségek rejtőznek: míg a középiskolák valóban békés szigetek, a szakiskolák mindkét problémacsoportban súlyos helyzetet mutatnak. Feltűnő még a kelet-magyarországi általános iskolák vezetőinél a súlyosabb problémákat mutató index nagyobb értéke (lásd 14. ábra).

14. ÁBRA

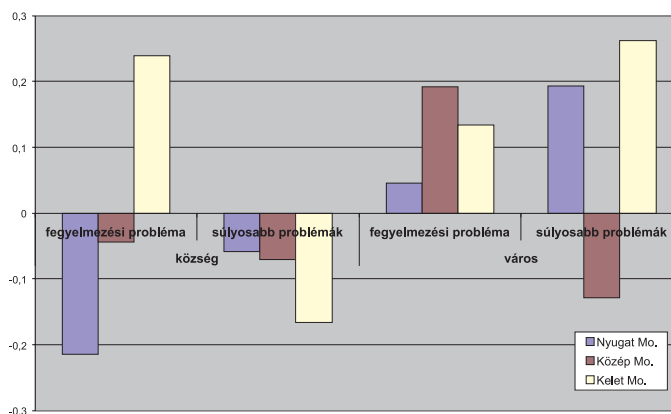
FEGYELMEZÉSI ÉS SÚLYOSABB GONDOK ORSZÁGRÉSZENKÉNT ÉS ISKOLATÍPUSONKÉNT A VÁROSI INTÉZMÉNYEKBE (FAKTROSKÓROK)



Csak az általános iskolákat vizsgálva jól látható, hogy elsősorban a városi intézmények észlelnek több problémát az erőszakos cselekmények kezelésével kapcsolatban, de itt is kiugrik, hogy Kelet-Magyarországon bizony a községi általános iskolákban is sok magatartási, fegyelmezési gondot tapasztalnak (érdekes módon a súlyosabb gondok itt kevésbé jelennek meg), míg a városi általános iskolák közt szintén a kelet-magyarországiak azok, ahol leginkább jelen vannak a súlyosabb problémák (lásd 15. ábra).

15. ÁBRA

FEGYELMEZÉSI ÉS SÚLYOSABB GONDOK ORSZÁGRÉSZENKÉNT ÉS TELEPÜLÉSTÍPUSONKÉNT AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK KÖRÉBEN (FAKTOSZKÓROK)



Vélemények a lehetséges megoldásokról

Az iskolákban az általunk megadott megoldási módokból leggyakrabban az osztályban tanító tanárok rendszeres együttműködése, az ellátórendszer tagjaival való közös esetmegbeszélések és a rendőrséggel folytatott aktív együttműködés van jelen, és érthető módon ezeket a megoldási módokat éppen ezért kevésbé jelölték meg a válaszadók annál a kérdésnél, ahol arra kérdeztünk rá, hogy mely megoldási módokat használnák (lásd 9. táblázat). Azt mondhatjuk, hogy az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat és az OFI ilyen jellegű szolgáltatásait egyáltalán nem veszik igénybe az intézmények. Ennek oka egyaránt lehet az ismertség hiánya (az OFI zöld szám március elején kezdte el működését, az adatfelvétel áprilisban volt), de a főváros-központúság is (az OKSZ 2006. évi beszámolója szerint a 2005-ben hozzájuk eljutott 85 esetből 30 budapesti volt)⁷. Mindenesetre az Oktatásügyi Közvetítő Szolgálat szolgáltatásait az intézményvezetők 16 százaléka venné igénybe, ezzel szemben az OFI szolgáltatása iránt egyelőre csekély a kereslet. Jóval nagyobb arányban említették az iskolák a jóléti rendszer tagjaival és a rendőrséggel való együttműködést, ezzel szemben viszont az iskolán belüli olyan megoldások, mint pedagógus asszisztens alkalmazása, vagy a szociális kompetenciacsomagok használata csak az iskolák egyötödére jellemző. Ez utóbbi esetében pedig sokkal nagyobb igény lenne iránta, az intézmények 43 százaléka használná, ha tehetné (lásd 11. táblázat). Ugyanígy a speciális szakképzettségű szakemberek (pszichológus, mentálhigiénés szakember) bevonására is az intézmények majdnem egyharmada igényt tartana, és a külső szakember, mediátor bevonására is igény mutatkozik az intézmények 35 százalékában (miközben mindössze 9 százalékuk tud élni ezzel a lehetőséggel).

⁷ Forrás: Beszámoló az OKSZ 2006 éves tevékenységéről, <http://oksz.ofi.hu/beszam2006.pdf>

Megoldások, a gyakoriság sorrendjében	Használnak	Használnának
Az egy osztályban tanító tanárok rendszeres (a félévenkénti osztályozó konferencián túlmenően) együttműködése	85	10
Közös esetmegbeszélések az ellátórendszer tagjaival (védőnő, gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó)	74	10
Aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban	67	10
Az érintett diákokat vonzó délutáni tevékenységek	55	21
Szoros együttműködés iskolán kívüli, speciális képzettségű szakemberrel (szociális munkás, mentálhigiénés szakember, pszichológus)	53	30
Drámapedagógiai foglalkozások	45	25
Iskolai esetmegbeszélő csoport	36	24
Aktív együttműködés civil szervezetekkel a prevencióban	34	11
Egyeztető eljárás beiktatása az iskola fegyelmi eljárásába	26	6
Szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagot használnak-e	22	43
Pedagógus asszisztens alkalmazása	20	27
Külső szakember bevonása az akut helyzetekben (mediátor, konfliktuskezelő facilitátor)	9	35
Az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat konfliktuskezelő szolgáltatásainak igénybevétele	1	16
Segítségkérés az OFI zöld szám igénybe vételével	0	5
N (súlyozott minta)	4562	4461

A különböző megoldási módok és a problémák súlyosságának észlelése összefügg egymással. Legkevésbé a diákokat vonzó délutáni tevékenység mutat ezen a területen összefüggést. A súlyosabb gondokkal küszködő iskolákban jellemző, hogy van közös esetmegbeszélés az ellátórendszer tagjaival, aktív az együttműködés a rendőrséggel a prevencióban, szoros együttműködés van egyéb szakemberekkel, civil szervezetekkel, bevonnak külső mediátorokat, egyeztető eljárásokat iktatnak be a fegyelmi eljárásba. Az igényeket tekintve pedig az látszik, hogy minél súlyosabbnak érzékelik a problémákat és minél több gondot okoz azok kezelése, annál inkább lenne igény a szociális kompetenciákat fejlesztő csomag használatára, valamint külső mediátor vagy az oktatásügyi közvetítő szolgálat bevonására (lásd 10. táblázat).

Megoldások	Használja		Használná	
	Súlyosabb gondok	Enyhébb gondok	Súlyosabb gondok	Enyhébb gondok
az egy osztályban tanító tanárok rendszeres (a félévenkénti osztályozó konferencián túlmenő) együttműködés	..	pozitív	negatív	negatív
közös esetmegbeszélések* az ellátórendszer tagjaival (védőnő, gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó)	pozitív	pozitív	negatív	negatív
aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban	pozitív	pozitív	pozitív	..
Az érintett diákokat vonzó délutáni tevékenységek	..	negatív	..	..
szoros együttműködés iskolán kívüli, speciális képzettségű szakemberrel (szociális munkás, mentálhigiénés szakember, pszichológus)	pozitív	pozitív	negatív	..
Drámapedagógiai foglalkozások	..	negatív	..	negatív
Iskolai esetmegbeszélő csoport	pozitív	pozitív	negatív	pozitív
aktív együttműködés civil szervezetekkel a prevencióba	pozitív	negatív	..	..
egyeztető eljárás beiktatása az iskola fegyelmi eljárásáb	pozitív	pozitív	negatív	negatív
Szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagot használnak-e	negatív	pozitív	pozitív	..
Pedagógus asszisztens alkalmazása	pozitív	pozitív	..	..
külső szakember bevonása az akut helyzetekben (mediátor, konfliktuskezelő facilitátor)	pozitív	pozitív	pozitív	pozitív
az Az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat konfliktuskezelő szolgáltatásainak igénybevéte	..	pozitív	pozitív	pozitív
segítségkérés az OFI zöld szám igénybevitelével	..	..	pozitív	..

* A szociális szakmában ezt a munkamódot röviden esetkonferenciának nevezik; a kérdőíven az igazgatók számára való könnyebb érthetőség kedvéért fogalmaztunk így.

Megjegyzés: a megoldási módoknál a bináris változó (0 nem használja vagy használná, 1 használja illetve használná), valamint az enyhébb és súlyosabb gondokat mutató faktorszokórok között van-e szignifikáns kapcsolat és milyen előjelű (Pearson korreláció)

Iskolatípusonként nézve azt láthatjuk, hogy az általános iskolák leginkább a szociális kompetenciacsomagot használnák, míg a szakiskoláknál a drámapedagógiai foglalkozások és az oktatásügyi közvetítő szolgálat iránt jelenik meg igény, míg a középiskoláknál a drámapedagógiai foglalkozások és az iskolai esetmegbeszélő csoport iránt mutatkozik speciális szükséglet. Mindegyik iskolatípus esetén jól látható, hogy plusz humán erőforrás bevonására lenne szükségük, így külső speciálisan képzett szakemberekre és pedagógus asszisztensekre. Az ellátórendszer tagjaival való együttműködés és az egy osztályban tanító tanárok együttműködése gyakori, ezért kevésbé jelenik meg szükségletként. Ez utóbbi, valamint a rendőrséggel folytatott együttműködés esetében azonban érdekes, hogy a szakiskola nélküli középiskolák markánsan kisebb érdeklődést mutatnak, amiben újra a problémamentesebb közeg hatása tükröződik (lásd II. táblázat).

11. TÁBLÁZAT

A KÜLÖNBÖZŐ MEGOLDÁSOK HASZNÁLATA ÉS HASZNÁLATI IGÉNYE ISKOLATÍPUSONKÉNT (%)

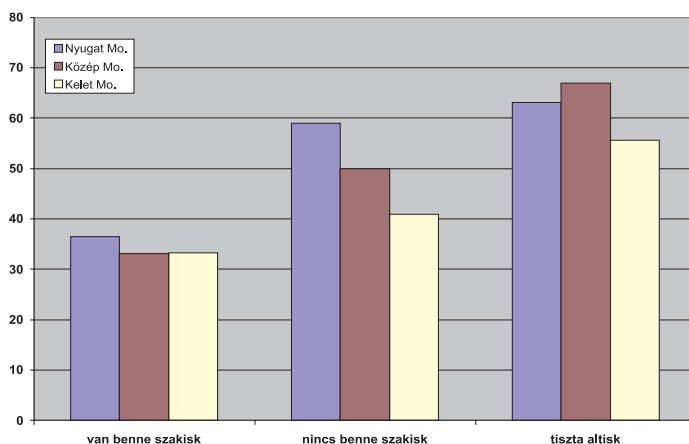
Megoldások	Középfok				Alapfok		Összesen	
	Van benne szakiskola		Nincs benne szakiskola		Tiszta általános iskola			
	Használja	Igénybe venné	Használja	Igénybe venné	Használja	Igénybe venné	Használja	Igénybe venné
Szociális kompetencia-csomagok használata	29,6	31,7	18,3	35,1	21,2	46,7	21,9	42,8
Külső szakember bevonása akut helyzetekben	10,7	34,3	8,6	33,1	8,2	36,1	8,6	35,4
Szoros együttműködés iskolán kívüli speciális képzettségű szakemberrel	53,9	31,2	60,9	26,0	51,1	31,2	53,0	30,3
Pedagógus asszisztens alkalmazása	27,1	24,3	9,7	25,1	20,6	28,4	19,7	27,3
Drámapedagógiai foglalkozás	20,5	32,8	47,4	30,3	48,5	22,6	44,7	25,2
Iskolai esetmegbeszélő csoport	48,2	19,1	28,1	29,8	35,9	23,7	36,3	24,1
Az érintett diákokat vonzó délutáni tevékenységek	34,5	22,3	48,9	24,7	60,3	20,0	55,1	21,0
Az oktatásügyi közvetítő szolgálat igénybevétele	3,2	22,6	1,4	11,6	0,3	15,7	0,8	15,9
Aktív együttműködés a civil szervezetekkel a prevencióban	51,9	9,0	42,6	4,6	28,3	13,2	33,6	11,3
Közös esetmegbeszélések* az ellátórendszer tagjaival	69,4	15,7	42,1	15,4	81,7	8,2	73,8	10,4
Az egy osztályban tanító tanárok rendszeres együttműködése	85,3	6,7	76,3	15,7	87,3	9,7	85,3	10,2
Aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban	73,8	8,0	49,3	8,0	70,2	10,2	67,3	9,6
Egyeztető eljárás beiktatása a fegyelmi eljárásába	49,0	9,5	33,1	8,4	20,7	4,6	26,4	5,9
OFI zöld szám	0,0	1,7	0,0	6,6	0,0	5,2	0,0	4,9

* Azaz esetkonferenciák

A diákoknak szóló programok tekintetében általában a kelet-magyarországi, illetve a szakiskolák a legsivárabbak, holott a problémákat leginkább itt érzékelik. Az érintett diákoknak délutáni tevékenységeket legkevésbé a szakiskolák és a kelet-magyarországi intézmények nyújtanak (lásd 16. ábra és Függelék, 4. táblázat), és ennek nyújtására a szándék nem erős. Jól rimel ez a TÁRKI-TUDOK nemrég lefolytatott tanárterhelés vizsgálatának eredményeire⁸, ahol a szakiskolai tanároknak a tanulókkal való személyes kapcsolatra fordított ideje jóval elmaradt a középiskolákban vagy általános iskolákban tapasztaltaktól.

16. ÁBRA

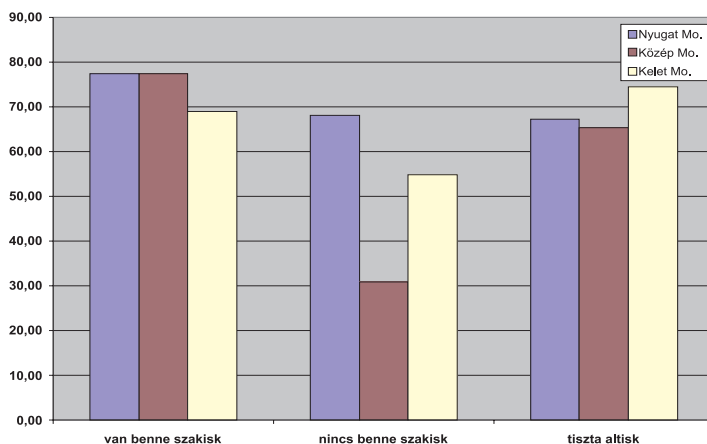
DIÁKOKNAK SZÓLÓ PROGRAMOK GYAKORISÁGA (%)



A rendőrséggel való együttműködés viszont a legintenzívebb a szakiskolák esetén és Kelet-Magyarországon (itt a többi intézménytípusra is jellemzőbb ez a megoldás) (lásd 17. ábra és Függelék, 5. táblázat). Ugyanakkor az alkalmazni kívánt módszerek közt ez kevésbé népszerű, részben éppen azért, mert viszonylag elterjedt. Ennek az adatnak az értelmezésénél fontos látni azt is, hogy azokon a területeken, ahol jellemzően alkalmazzák a rendőrséggel való kapcsolatot, a korábbi eredmények tükrében nagyobb arányban okoznak problémát a bűncselekmények. Vagyis valószínűsíthetően a bűncselekmények alapozzák meg az együttműködést, és kevésbé elterjedt a rendőrség prevenciós, felvilágosító tevékenységének bevonása az iskola életébe.

17. ÁBRA

RENDŐRSÉGGEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS GYAKORISÁGA (%)

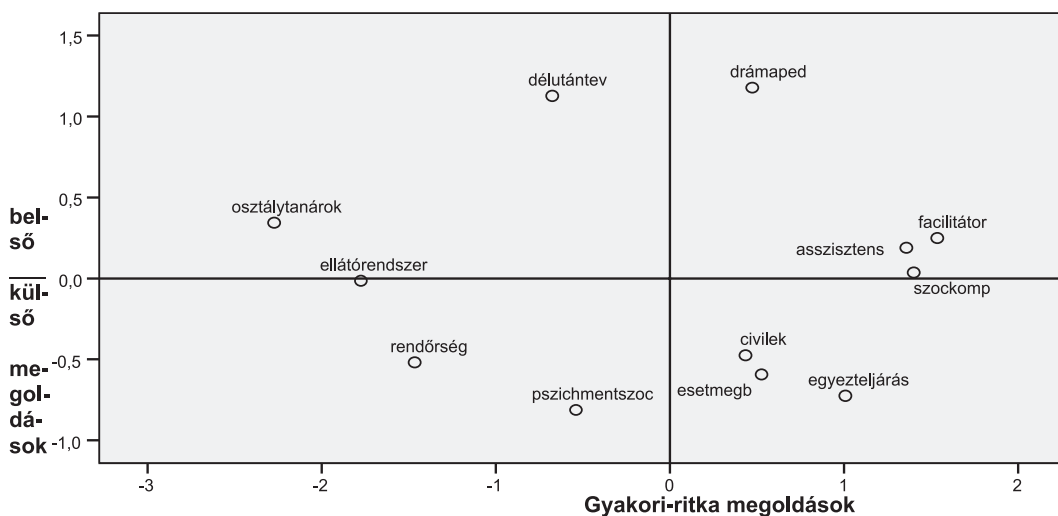


⁸ Lásd http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf

A különböző megoldási formák használatát többdimenziós skálázással próbáltuk strukturálni, és utána a különböző pedagógiai programokat is elhelyeztük ebben a szerkezetben. Két dimenziót kaptunk, ahol az egyik az egyik végponton a gyakori, a másik végponton a ritka megoldások találhatóak, a másik dimenzión pedig a belső illetve külső megoldások. Így viszonylag gyakori külső megoldás lehet a rendőrséggel való kapcsolat, illetve a speciális szakképzettség bevonása, gyakoribb belső a délutáni aktivitások megléte, míg a drámapedagógia mérsékeltebben elterjedt. Ritka belső megoldásoknak tűnik a pedagógus asszisztens felvétele, illetve a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomag használata, és ritka külső megoldás az egyeztetési eljárás, kissé gyakoribb a civilekkel való együttműködés. Az általános iskolák a gyakori, iskolán belüli megoldások mezőjében találhatóak, a szakképző intézmények a ritkább, külső megoldások mezőjében, míg a gimnáziumok a ritkább, de belső megoldások négyzetében (lásd 18-19. ábrák).

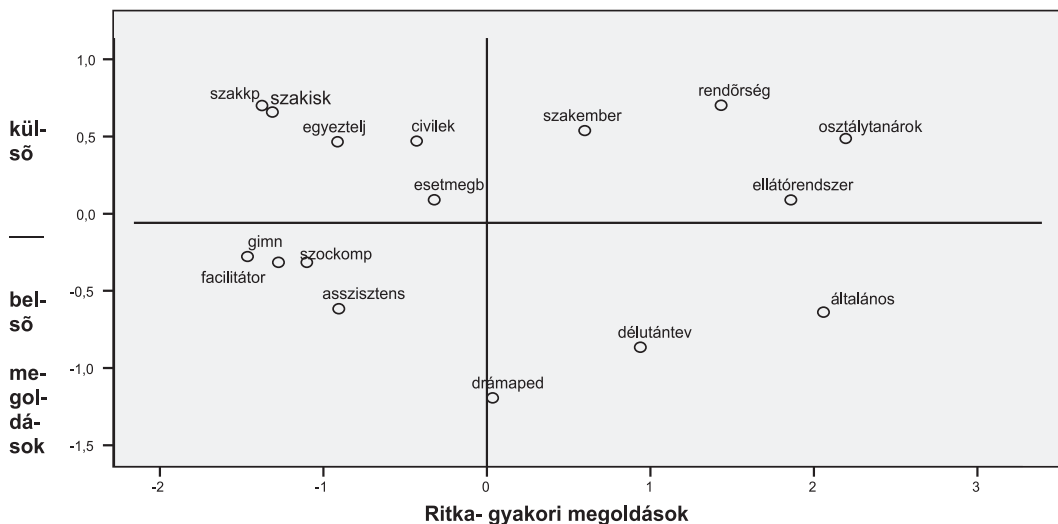
18. ÁBRA

AZ ALKALMAZOTT MEGOLDÁSOK STRUKTÚRÁJA (TÖBBDIMENZIÓS SKÁLÁZÁS MÓDSZERÉVEL)



19. ÁBRA

AZ ALKALMAZOTT MEGOLDÁSOK STRUKTÚRÁJA (TÖBBDIMENZIÓS SKÁLÁZÁS MÓDSZERÉVEL AZ ISKOLATÍPUSOKKAL EGYÜTT)



A rövidítések az alkalmazott pedagógiai megoldásokat mutatják, illetve a 19. ábránál: alt – általános iskola; szak – szakiskola; szakk – szakközépiskola; gimn – gimnázium

A 18. és 19. ábra közötti különbség, hogy az egyik csak a módszereket mutatja, a másikban pedig az adott iskolatípusokat is elhelyeztük. Erre az ad módot, hogy mindegyik változó két értéket vesz fel, 0-t ha nem alkalmazzák a módszert, illetve nincs az adott program az iskolában, illetve 1-et, ha alkalmazzák a módszert, illetve van az adott program az iskolában.

A többdimenziós skálázás révén felfedhetők bizonyos változók mögötti rendező struktúrák. Adott esetben úgy tűnik, az iskolákban alkalmazott módszerek leginkább a gyakoriságuk és helyszínük, jellegük alapján különböznek el. A 18. ábránál a vízszintes tengelyen balra található a gyakrabban található megoldások, míg jobbra a ritkábbak, a függőleges tengelyen pedig felül az inkább iskolán belüli megoldások, míg alul az iskolán kívüliek. A 19. ábra esetében éppen fordítva helyezkednek el a megoldások, a vízszintes tengelyen balra a ritka, jobbra a gyakoribb, a függőleges tengelyen felül az iskolán kívüli, alul az iskolán belüli megoldások.

Mire lenne szükség?

Arra a kérdésre, hogy mire lenne szükségük, az intézményvezetők 54 százaléka válaszolt (260 fő). A kérdést nyitott formában tettük fel, és utólag kódoltuk. Mintegy hatvan százalékuk említette a pénzt (általánosságban, vagy programokra), negyedük a megfelelő szakképzettséget, illetve szakembereket, 10 százalékuk az időt (órakedvezmény, több idő) és szintén 10 százalékuk a pedagógus jobb elismertségét, mentális állapotát. A kellő számú státusz, illetve megfelelő programok és szabályozás meglétét mintegy 6-7 százalékuk hiányolta. Legkevésbé a tárgyi eszközök hiánya merült fel (2%) (lásd 12. táblázat).

12. TÁBLÁZAT

A PROBLÉMÁK MEGOLDÁSÁRA MIRE LENNE SZÜKSÉG (%)
(NYITOTT KÉRDÉS)

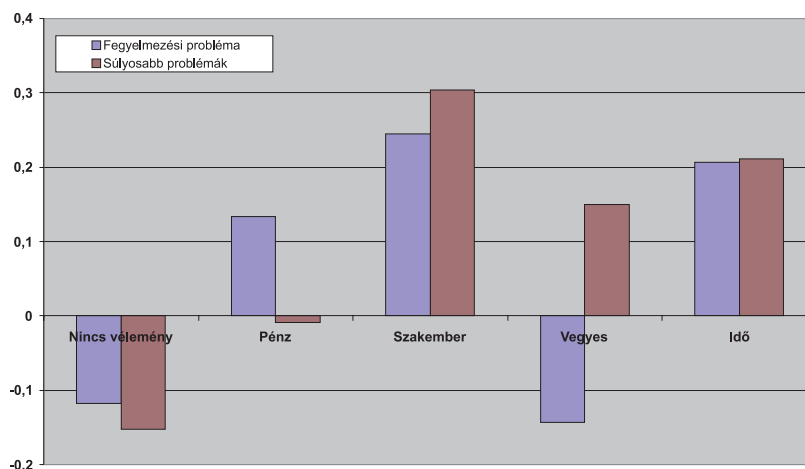
Mire lenne szükség	%
pénz	59
szakképzett segítség	24
idő	11
pedagógus	10
külső szereplő	8
státusz	7
program	6
szabályozás	6
információ	5
szolgáltatás	3
kapcsolatrendszer	3
tárgyi eszköz	2

A nyitott kérdésre adott válaszok alapján igyekeztünk jellemző csoportokat alkotva tipizálni az intézményeket. Mint láttuk, az intézményvezetők 46 százaléka nem válaszolt erre a kérdésre, feltételezésünk szerint többek között a kisebb érintettség miatt. A válaszoló 54 százalék négy csoportra volt osztható: a többség, az erre a kérdésre válaszolók 58 százaléka (a teljes populáció mintegy egyötöde) szerint leginkább a pénz és a pedagógus elismertsége szerepelt, mint olyan tényező, amiből többre lenne szükség a gondok megoldásához. A másik csoport (a válaszolók egyötöde, a teljes populáció 13%-a) leginkább a szakképzett szakembereket (iskolai vagy külső munkatársak formájában) tekinti a siker zálogának. A harmadik, az előzőhöz hasonló méretű csoport (a válaszolók egyötöde, a teljes populáció 13%-a) jellemzője, hogy inkább a szabályozást, a státusz bővítés lehetőségét, az információt említették (a külső feltételrendszer különböző tényezőit), de ezen belül nem volt jellegzetes preferencia.

A negyedik, legkisebb csoport (a válaszolók tíz százaléka, a teljes populáció 5%-a) számára az idő a leginkább szűk keresztmetszet, de ők is említik a pénz jelentőségét. Amennyiben azt is megnézzük, hogy az érzékelt problémákkal hogyan függ össze a szükségletek megfogalmazása, azt látjuk, hogy a véleményt nem formáló intézményvezetők tipikusan a problémamentes intézményekből kerülnek ki, az általában pénzt említő iskolák az enyhébb fegyelmezési gondokkal küszködő intézményekből, míg a konkrétabb, illetve összetettebb, a szakemberekre vagy szabályozásra is utaló javaslatokat felsoroló válaszadók a súlyosabb gondokkal küzdő iskolákból kerülnek ki (lásd 20. ábra).

20. ÁBRA

A FEGYELMEZÉSI ÉS SÚLYOSABB GONDOK KEZELÉSÉNEK PROBLÉMÁJA KLASZTERCSOPORTONKÉNT (FAKTORSZKÓROK)



A szakképzett segítőköt leginkább a szakiskolák és az általános iskolák, illetve a nyugat-magyarországi és a városiak igénylik (ez nem feltétlen jelenti azt, hogy itt áll ez a legkevésbé rendelkezésre, hanem hogy ezek az igények itt fogalmazódtak meg a legpregnánsabban), míg az általánosabban fogalmazó, több pénzre igényt tartó intézmények inkább a kelet-magyarországi, illetve a községi iskolák.

Hogyan látják a trénerek?

Az iskolai agresszió kezelésében és megoldásában elengedhetetlen az érdekeltek együttműködése. A terepen dolgozó trénerek meggyőződése, hogy a pedagógusok, diákok, szülők, tehát az oktatási rendszer állandó szereplőinek bevonása, támogatása, véleményük, problémáik figyelembevétele tartósabb és mélyebb változást eredményezhet. A probléma fókuszának áthelyezése az érdekeltek más-más csoportjaira elősegíti az összefüggések feltárását, egyben azt is, hogy jobban meg lehessen érteni az agresszió lélektani, szociális hátterét, ami hatékonyabb stratégia kidolgozását eredményezi.

Példaértékű az Összjáték Alapítvány által létrehozott „Erőszakmentes Iskola Program”⁹, amelyet egy fővárosi kerület három iskolájában vezettek be. A programban egyaránt sor került az oktatási intézményekben dolgozó szakemberek-pedagógusok készségfejlesztő szakmai képzésére és esetmegbeszélő csoportokba való bevonásukra, az oktatási intézményekbe járó tanulók számára személyiségfejlesztő csoportok szervezésére, illetve szülőcsoportok működtetésére.

⁹ A program tanulságait a projekt vezetője, Horváth Magdolna beszámolója alapján dolgoztuk fel.

A tanév során a rendszeres találkozások alkalmával mind inkább nyilvánvalóvá vált, hogy feltétlenül szükséges a pedagógusok mentális megerősítése, eszköztárak bővítése. A pedagógusokkal folytatott munka lényeges eleme volt, hogy felismerjék az agressziót kiváltó lelki tényezőket és csoportfolyamatokat, megismerjenek különböző együttműködési technikákat és tudják is alkalmazni azokat. A dramatikus és verbális esetfeldolgozások nyomán bővült a megoldási készletük az agresszív magatartások elterelésére, az agresszió kifejezésének, levezetésének civilizált formáinak pedagógusként való átadására, a csoportnormák egyeztetésére az eltérő helyzetű és kultúrájú társadalmi csoportokban.

A résztvevő tanárok visszajelzést kaptak arról, mit vált ki viselkedésük és beszédstílusuk, ők hogyan reagálnak vélt vagy valós támadásokra, milyen belső folyamatok irányítják a reakciójukat. Mi az, amire nagyon érzékenyen reagálnak, és miért, mik az erősségeik és a gyenge pontjaik. Mit hív elő egy-egy helyzet korábbi személyes emlékeiből, ez hogyan befolyásolja a válaszaikat, reakcióikat. Az esetmegbeszélő csoportok témái között szerepeltek a tanár-diák, tanár-szülő, tanár-tanár konfliktusok, a fizikai és verbális agresszió megjelenési formái, az iskola szervezeti működésének kérdései. Számos helyzetben láthatóvá vált, hogy a gyerek együttműködési képtelensége vagy agresszivitása nem más, mint a családi diszfunkciókra válaszképpen megjelenő tüneti viselkedés. A problémaviselkedés, ami a tanár és az osztály munkáját zavarja, elsősorban a szülőnek szól. A meg nem oldott, otthonról hozott feszültség tevődik át a gyerek és a pedagógus viszonyára. A kamaszodó gyerek számára egyre fontosabb a kortárskapcsolat és az osztályban elfoglalt pozíció. Ez a motiváció gyakran kerül ellentétbe a pedagógus céljaival. A zavaró viselkedés a kortársaknak szól, a vágyott státusz elérését a diák kihívó viselkedése révén tudja megszerezni.

Ezeknek a folyamatoknak a megértését segítették a közös esetfeldolgozások. A sokféle pozícióban (tanár, diák, szülő, osztályfőnök, stb.) átélt helyzetek és szerepek révén a pedagógusokban végbemenő azonosulások gyakran szemléletváltozást, szempontváltást is eredményeztek. A napi konfliktushelyzetekre adott új, árnyaltabb reakciónak nagy nevelő hatása lehet, ezekkel a visszajelzéseivel a tanár pozitív irányban befolyásolhatja a tanítványok énképét és önértékelését.

A mindennapi munkában rendszeresen nehéz helyzetbe kerülő pedagógusok számára szinte elengedhetetlen a lelki megerősítés, feszültségoldás, és az eredményes megoldások keresése. A jelenlegi keretek közt viszont ezt nehéz megvalósítani, mert az iskoláknak megvan a kialakult világa, életritmusa, szerkezete, órarendje. Kevés a változtatás lehetőségeinek mozgásteret, nincs mód az idő átstrukturálására, a csoportok megszervezésére; nehéz a program elemeit az amúgy is túlterhelt struktúrába integrálni. Az iskolának ezért a program áldozatvállalás is, ami többletmunkát igényel. A kísérlet fókuszja és a tapasztalatok legfőbb dilemmája az, hogyan integrálható az iskola szerkezetébe a képzés, az ezzel együtt járó külsős trénerrek, hogyan lehet az idő- és helyiségigényt megoldani a szűk erőforrások ellenére.

Meglepő lelkesedés volt tapasztalható a szülők részéről. A szülők minden alkalommal elmondják, hogy alig várják a találkozásokat. Kivételezett helyzetben érzik magukat, hiszen egyszer végre rájuk is kíváncsi valaki. Értékelik, hogy figyelnek rájuk, meghallgatják őket, hogy szemrehányás, hibáztatás nélkül elmondhatják nehézségeiket, hogy támogatást kapnak

problémáik megoldásához. A trénerek szemléletváltozást is tapasztaltak. A folyamat során egyre jobban tudatosult a szülőkben, hogy ők is alakíthatják a folyamatokat. Ha ők változnak, a családi rendszer is változik. Kimutathatják érzelmeiket, elmondhatják igényeiket, és ezáltal feléjük is őszintébbek, nyíltabbak lesznek a család tagjai, erősödik a kapcsolatuk.

A diákcsoportokban dolgozó trénerek szerint a leggyakoribb nehézségek, amelyekkel találkoztak, és amelyek korrekciója a feladatok, gyakorlatok céljává vált, a kontroll-hiány, a hibás modellkövetés, a normák, szabályok betartásának következtelensége, a nem megfelelő védekező mechanizmusok alkalmazása – projekció, túlreagálás, torzítás (az érintett mindent támadásnak vél, és arra reagál). A diákcsoportok működésének hatékonyságát alapvetően befolyásolja az, hogy az iskola pedagógusai és vezetője mennyire támogatja a folyamatot.

„Az első alkalommal felmértük az aktuális helyzetet, igyekeztünk megismerkedni a tanulókkal, a munka érdekében megismerkedtünk a tanulók spontán viselkedési kultúrájával, illetve a programban résztvevők provokáló magatartással tesztelték bennünket. Az iskola vezetésével ezt követően sűrűbb találkozásokban, és a tervezetnél egy-egy alkalommal kevesebb óraszámban állapodtunk meg. A későbbiekben ez bevált, a magatartászavar ellenére konstruktív tevékenységeket alakítottunk ki. Néhány alkalom után a tanulók „karácsonyi buli” szervezését kezdeményezték. Ebben facilitátor szerepben vettünk részt, igyekeztünk közvetíteni a tanárok felé is információkat. A magatartászavaros tanulók aktivakká váltak, saját ötleteiket megvalósították, majd a megadott időpontban – tanári információ alapján is – sikerrel megvalósították az általuk tervezett programot. Ennek eredményeként a szervező tanulók – utólagos információ szerint – igazgatói dicséretben is részesültek, olyanok, akik ilyet eddig soha nem kaptak. A „buli” ideje alatt a tanulók magatartásával szemben, értesüléseink szerint, kifogás nem merült fel. Ezután folyamatosan valamilyen közös cél érdekében munkálkodtunk. Versenyek, programok mentén alakult a csoportközösség és egyben bővült is. Barátok, osztálytársak kapcsolódtak be, először csak passzív érdeklődőként, majd aktív résztvevőként.” (egy tréner)

„A munka nehéz, és sok frusztrációval, stresszel, és hosszú felkészülési idővel jár. Kiderült, hogy gyakorlatilag nem vihető egy szokványos konfliktuskezelési csoport, mert csoportként, és sokszor egyénileg is nagyon fejletlenek az érintett gyerekek (pl. igen heterogének). Így elemi csoportépítő foglalkozásokat tarthatunk csupán egyenlőre, néha több, néha kevesebb sikerrel: ez mindkettőnk erősen próbára tesz, ráadásul nehéz képviselni a rövid időn belül látványos változást váró iskola felé. Az is kiderült, hogy gyakorlatilag csak osztályokkal tudunk foglalkozni, másfajta, önkéntes csoport szervezése nem jön össze. Az osztály létszáma, a kevésnek számító 20 fő is nagyon sok egy kamasztréninghez: ez a sokproblémás tanulók helyzetében 10-12 emberrel működne jól. Az nagyon jó lehetőség, hogy az igazgatónő megértően együttműködött a tréning optimális idejének megoldása érdekében. A pedagógusok részéről nem mindig érezzük a támogatást - a rivalizálást néha igen. Meghatározó a gyerekek viselkedésére a pedagógus hozzáállása, hogyan nyilatkozik erről a lehetőségéről szóban, vagy szavak nélküli gesztusokkal.” (egy tréner)

„Ebben az iskolában két csoport működik, kéthetenkénti találkozással. Az egyik 5-6. osztályosokból, a másik 7-8. osztályos gyerekekből áll. Eleinte keverve küldték a gyerekeket, mára ez már rendeződött, mindenki a maga korosztályában, csoportjában jelenik meg. A

nagyobbakkal rengeteg fegyelmezési nehézség van, a kisebbekkel jobban lehet dolgozni, de mindkét csoportban kizárólag erősen strukturált, cselekvéses játékot lehet alkalmazni. A játékok témái érintették az együttműködés szabályait, iskolai szabályokat, családi rituálékat, és a napi aktuális konfliktusok is megjelennek. A közös játékok, beszélgetések következtében erősödött a bizalom egymás iránt és felénk is.” (egy tréner)

Az itt bemutatott modellprogram tanulságai egybevágnak a Kölöknet tréner szakértőinek ennél lényegesen szélesebb körű, számos iskolára és több száz pedagógusra kiterjedő tapasztalatával. Az intézmények örömmel fogadják a külső szakemberek által kínált támogató programokat, ám a programoknak az iskola struktúrájához való illesztése gyakran okoz problémát, esetenként a program hatékonyságát is veszélyeztetve.

KONKLÚZIÓ

- ❖ A civil kérdező (Kölöknet) kérdőíve nyomán tapasztalható önkéntes válaszadási kedv, a kérdőívek kitöltésének minősége és a nyitott kérdésekre való válaszok gyakorisága igazolja, hogy az iskolai agresszió jelensége érinti az intézményvezetőket. A nyitott kérdés esetén egyértelműen az érintettebb iskolák voltak az aktívabbak.
- ❖ Az iskolai agresszió az intézménytípusok közül legsúlyosabban érinti a szakiskolákat, és ezen belül a nagyvárosi (megyeszékhelyen, fővárosban működő) intézményeket. Az intézménytípusok közül valamivel kevésbé érintettek az általános iskolák, azonban ezen az intézménycsoporton belül jelentős földrajzi különbségek figyelhetők meg: a kelet-magyarországi általános iskolák az agresszió csaknem minden megnyilvánulásánál szignifikánsan érintettebbek a közép- és nyugat-magyarországiaknál. A szakiskolai programmal nem rendelkező középiskolák az első két intézménytípusnál lényegesen kevésbé érintettek.
- ❖ Az iskolai agresszió jelenségvilága markánsan két területre osztható. Az általános iskolákban inkább a kevésbé súlyos, „fegyelmi problémák” (diákok közötti konfliktusok, tanár-diák konfliktusok, diákok kommunikációja, tanár-szülő konfliktusok) okoznak problémát, míg a szakiskolákban a fegyelmi problémák mellett a súlyos agresszív viselkedések (iskolán kívüli, iskolai szereplőhöz köthető konfliktusok, szexuális megnyilvánulások, bűncselekmények, iskolai zaklatás) is. A kelet-magyarországi általános iskolákban a súlyosabb agressziós cselekedetek is jelentős mértékben megjelennek.
- ❖ A szakiskolák csaknem 50%-ában okoznak problémát a súlyos agresszív cselekedetnek számító tanár-diák konfliktusok és az iskolai zaklatás. Ezek a viselkedések, adataink szerint, az általános iskolák harmadrésében, míg a gimnáziumok 10-15%-ában jelennek meg. Ugyanakkor az a tény, hogy a nemzetközi adatok szerint (lásd Függelék) Magyarországon kifejezetten alacsony arányban van jelen a zaklatás a többi országhoz viszonyítva is, arra utal, hogy itt két dolog keveredik: a jelenség megítélése súlyosabb, mint valóságos jelenlétének mértéke. Egy eszköztelen pedagógus számára bármilyen – az általa normálisnak tartottól eltérő – viselkedés problémát okozhat. A magyar pedagógus – más indikátorok mentén is dokumentálható – kirívó mértékű eszköztelensége (és nem kellő minőségű felkészültsége), illetve az iskolák közötti „perverz” szelektálódása (vagyis az, hogy az eszközigényes tanulókhoz éppen az eszköztelen pedagógusok kerülnek) az, ami felnagyítja ezt a problémát, miközben a nemzetközi adatok alapján a magyar iskolák – legalábbis a zaklatás tekintetében – a béke szigetei. Az is igaz ugyanakkor, hogy hazai – éppen a

legsúlyosabb képet mutató Kelet-Magyarországon készült – kutatások sokkal rosszabb képet mutatnak, mint a nemzetközi kutatás adatai (lásd a Hazai és Nemzetközi kitekintés című fejezetet).

- ❖ A megoldási javaslatok tekintetében jelentős különbség mutatkozik az intézménytípusok között. Az általános iskolák és a gimnáziumok inkább „belső”, míg a szakiskolák inkább „külső” megoldásokkal élnek. A lehetőségek és az igények között, egyes megoldási javaslatok tekintetében, éles diszkrépancia mutatkozik. Különösen szembevetendő a konfliktuskezelő facilitátor, mediátor igénybe vétele, amit csak 9% tud megtenni, miközben további 35%-nál igény mutatkozik. Még markánsabb az eltérés az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat szolgáltatásainál (1% használja, 16% használná.) Szintén éles a különbség a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagnál (22% használja, 43% használná) – ami a közelmúltban lezárult HEFOP 3.1-es tananyagfejlesztések tükrében rávilágít a programcsomagok nem kellőképpen hatékony terjesztésére.
- ❖ A problémákra az egyes intézmények különböző szakemberek alkalmazásával reagálnak. A pszichológus alkalmazása leggyakrabban gimnáziumokban fordul elő, a szociális munkás, szociálpedagógus, mentálhigiénés szakember a szakiskolákban. A legtöbb és legsúlyosabb gondokkal küzdő iskolák a kiemelt fontosságúnak tartják a megfelelő szakképzettségű szakemberek alkalmazását.

Az adatok intézménytípusok és földrajzi elhelyezkedés szerinti elemzése, az iskolai agresszióval kapcsolatos általános észrevételek mellett, megmutatta a jelenség számos specifikumát, és így lehetővé teszi, hogy konkrét beavatkozási javaslatokkal éljünk. A javaslatok megfogalmazásához a kutatási eredmények mellett, a kutatásban részt vevő szakemberek gyakorlati tapasztalatait is felhasználtuk. Ezek a tapasztalatok több száz pedagógussal folytatott közös munka tanulságait ölelik fel, akikkel szakértőink az év során az általuk vezetett esetmegbeszélő csoportokban, készségfejlesztő tréningeken, workshopokon találkoztak. A kutatási eredmények nyomán kirajzolódó beavatkozási területeken úgy tettük meg javaslatainkat, hogy mindig mérlegeltük, hogy a gyakorlatban szerzett tapasztalataink alapján a javasolt programok és szolgáltatások az iskola működésének struktúrájába integrálhatóak-e (és hogyan), illetve hogy a pedagógusok mint szakemberek oldaláról nézve adaptálhatóak-e. A fenti megközelítés egyfajta kvalitatív háttérrel is hozzáadott a kérdőíves kutatás eredményeihez, és lehetővé tette, hogy a javasolt beavatkozásokat a bevezetés szempontjából is mérlegeljük. Hogy erre a fajta óvatosságra szükség van, arra a fővárosi kutatás egyik sajátos járulékos eredménye is felhívja a figyelmünket (lásd Függelék 1. ábra). Az adekvát beavatkozások megtalálása nem egyszerű feladat. Olyan stratégiát kell választani, ami illeszkedik az intézmény ethoszához (hogy ne csak az igazgató elképzeléseiben, de az iskola valóságos működésében is megjelenjen), ami ugyanakkor valóban képes az adott intézményben fennálló problémák kezelésére (adekvát a problémákhoz), és a rendelkezésre álló személyi, anyagi és tárgyi feltételekkel megvalósítható, illetve hozzá a megfelelő személyi, anyagi és tárgyi feltételek megteremthetőek. Ezeket az általános elveket tartottuk szem előtt, amikor megfogalmaztuk beavatkozási javaslatainkat.

Javaslatok a beavatkozásra

1. Érdemes külön gondolkodni az általános iskolákról, ahol korábbi kategóriánk szerint inkább a fegyelmi problémák, és másképp a szakiskolákról, ahol a fegyelmi problémák mellett a súlyosabb problémák is jelentkeznek.

2. A feltárt problémagócokban további vizsgálatokkal érdemes előkészíteni a célzott beavatkozás megtervezését, és a szükséges programok elindítását. Kiemelt területként kell kezelni a kelet-magyarországi általános iskolákat és a megyeszékhelyeken, illetve a fővárosban működő szakiskolákat, melyek azonnali beavatkozást igényelnek, és ahol minél előbb megalapozott modellprogramok indítására van szükség.
3. A szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomag(ok) használatára kiemelkedő igény mutatkozik az iskolákban, és ezen belül is a súlyos problémákkal érintett iskolákban. A szociális kompetenciát fejlesztő foglalkozások jól illeszkedhetnek az iskola életébe, a foglalkozásokat az intézmény pedagógusai vezethetik, és – amint láttuk –, rendkívül nagy rá a fogadókészség. Azt is látjuk azonban, hogy a súlyosan érintett iskolákban nem használják, viszont használnák ezeket a programcsomagokat. Vagyis ezeket a HEFOP 3.1 keretében kidolgozott programokat, a hozzájuk tartozó pedagógus készségfejlesztő képzésekkel együtt, el kell juttatni a szakiskolákba. Ezek a képzések általános értelemben is támogatják a módszertani kultúra kívánatos megújulását, lévén hogy a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagok tanításának módszertana a legsokoldalúbb pedagógiai eszköztárat vonultatja fel.
4. Nagy fogadókészség mutatkozik a külső mediátorok, facilitátorok bevonása, illetve az Országos Oktatási Közvetítői Hálózat szolgáltatása iránt. Külső mediátort, facilitátort igénybe venne, ha tehetné a válaszadók 35%-a, ami a második legmagasabb érték volt a választható megoldási módok között. A vizsgált beavatkozások között relatíve erre mutatkozik a legnagyobb igény, ha tekintetbe vesszük, hogy a már alkalmazott technikák között mindössze a 12. helyen áll (nagyon kevesen tudják igénybe venni), míg a kívánságlistán a második (vagyis széles körben ismerik és igénybe vennék)! A számok tükrében megfontolandó egy legalább regionális, de inkább megyei szinten, az Országos Oktatási Közvetítői Szolgálat mintájára felállítandó Egyeztető Szolgálat létrehozása, ami helyben elérhető szolgáltatásaival lehetővé tenné az egyeztetésen alapuló konfliktuskezelő eljárások elterjedését. (Az Országos Oktatási Közvetítői Szolgálat, úgy tűnik, nem tud az érintettekhez eljutni; vélhetőleg csekély ismertsége miatt, a válaszadók mindössze 1%-a használja, és csak a válaszadók 16%-a választaná.)
5. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy számos problémát vet fel a – mind az alkalmazott, mind az alkalmazandó eljárások között kiemelt népszerűségnek örvendő – külső szakemberekkel való kapcsolattartás. Bár ez a kutatás nem volt alkalmas arra, hogy a működő kapcsolatokat minősítsük, a hétköznapi tapasztalat azt mutatja, hogy a társszakmák és a pedagógusok között, a különböző nézőpontok miatt, nem kellőképpen hatékony a kommunikáció (míg az eredményekből látjuk, az igény nagy rá). Megoldást jelenthet az iskolai gyermekvédelmi felelősi státusz erősítése (jelenleg intézményenként fél státus kötelező). Egy egész gyermekvédelmi felelősi státus betöltésének lehetővé tétele erősítené a társszakmákkal való kommunikációt, és szélesebb körben lehetővé tenné – a kutatás szerint a szakiskolák körében igen népszerű – szociális munkás, illetve mentálhigiénés képesítésű szakemberek alkalmazását.
6. További vizsgálatot igényel az iskolában alkalmazott pszichológus és az érzékenységindeks csökkenése közötti együttjárás. Láttuk, hogy zömében éppen a kevésbé érintett középiskolák alkalmaznak pszichológust, de azt is láttuk, hogy a problémamutatóként alkalmazott érzékenységindeks a pszichológust alkalmazó szakiskolákban is alacsonyabb. Amennyiben ez nem annak tudható be, hogy a szakiskolák közül is a „jobbak” engedhetik meg maguknak

- a pszichológus alkalmazásátt, vagyis ha a pszichológus jelenléte valóban csökkenti az érintettséget, akkor kiemelten kell kezelni az iskolák pszichológussal való ellátását.
7. Láttuk, hogy a diákoknak szóló programok tekintetében általában a kelet-magyarországi, illetve a szakiskolák a legsivárabbak, holott a problémákat leginkább itt érzékelik. Az érintett diákoknak délutáni tevékenységeket legkevésbé a szakiskolák és a kelet-magyarországi intézmények nyújtanak, és az ennek nyújtására vonatkozó szándék sem erős. Eközben a fővárosi kutatás idézett eredményében (lásd Függelék 1. ábra) azt látjuk, hogy a diákok leginkább a sport- és szabadidős programokat „veszik észre”, és a TÁRKI-TUDOK tanodavizsgálatában megkérdezett roma tanulók is egyértelműen a szabadidős tevékenységeket igényelnék és hiányolják. A diákok ezt tartják számon, ezt tartják nekik szólónak, tehát ezen keresztül lehetséges megfogni őket. Az ilyen típusú tevékenységekhez értékes tapasztalatokkal szolgálhatnak a csellengő gyerekekkel való munkában nagy tapasztalatot szerzett ifjúsági segítő szervezetek. Adataink szerint éppen a legkevesebb problémával küszködő iskolák kiváltsága a délutáni szakkör, drámapedagógiai foglalkozás és az iskolai pszichológus. Fontos tehát az iskolák sport- és szabadidős kínálatának célzott bővítése az iskola infrastruktúrájára építve, akár külső erőforrások (programok, szakemberek, helyi civil kezdeményezések) bevonásával.
 8. Az iskolák első helyen említik az egy osztályban tanító tanárok együttműködését, és a választott lehetőségek között viszonylag előre sorolják az esetmegbeszélő csoport alkalmazását (a 6. helyre került a kívánságok között), jelezve, hogy fontosnak tartják a testületen belüli minél szorosabb együttműködést. Az egyre szélesebb körből rendelkezésre álló tapasztalatok azt mutatják, hogy az esetmegbeszélés munkarendbe iktatása valóban hatékony segítséget jelent a pedagógusok munkájában, és nem utolsósorban a kutatási eredményeinkben komoly problémaként megmutatkozó kiégés megelőzésében is. Az esetmegbeszélő csoportok rendszerszerű alkalmazását és elterjedését – csoportvezető szakemberek és résztvevő pedagógusok egybehangzó véleménye szerint – komolyan támogatná az esetmegbeszélés „munkaként” való elismerése. Heti egy óra kedvezmény (fizetett óra) biztosítása megteremtheti a kétheti kétórás esetmegbeszélésen való részvétel kereteit, integrálva az esetmegbeszélő csoport tevékenységét az intézmény munkarendjébe. Iskolai, önkormányzati, kormányzati összefogással elképzelhető akár az is, hogy egy hónapban egy napot tanítás nélküli, továbbképzési napként kapjanak meg a szokásosnál megterhelőbb körülmények között dolgozó tanárok, szakmai eszköztáruk bővítésére és lelki terheik szakemberek segítségével történő csökkentésére.
 9. Optimális esetben minden iskolában, de a legérintettebb területeken mindenképp fontos lenne a diákok számára – heti 45 perces 'Ön- és társismeret' foglalkozásokat órarendbe iktatva – személyiségfejlesztő csoportfoglalkozások szervezése. Optimális esetben hatodiktól nyolcadik osztályig, szűkebb kapacitás esetén hatodikban, a kiskamaszkor kezdetén célszerű a programba iktatni a foglalkozásokat. A csoport alapja a „természetes osztály” egésze, vagy nagy létszám esetén két része. A szakemberek által vezetett csoportfolyamat alkalmas a kortárshatás kiaknázására és mederben tartására, így ebben az életkorban komoly személyiségfejlesztő hatással bír.
 10. Látva, hogy a szakiskolák mennyi gonddal küszködnek, és hogy ezek a gondok a szakiskolai tanulók létszámával egyenes arányban nőnek, nem mindegy, hogy a szakképzés területi integrált központokba (TISZK) szervezése hogyan is zajlik. Úgy tűnik, hogy a nagylétszámú intézményekben korán elkezdett szakképzés nem kielégítő megoldás, ha olyan iskolai

közérzetet eredményez, ahol ennyire gyakoriak az agresszív cselekedetek. A hátrányos helyzetű tanulók számára a jelenlegi szakiskolai képzés nem tűnik adekvát megoldásnak. A TISZK-ek szakképző szerepét azzal lehetne erősíteni, ha valóban a – nem túl korán kezdődő – szakképzésre koncentrálhatnának, a hátrányos helyzetű fiatalokat viszont minél tovább bent kellene tudni tartani az általánosan képző intézményekben, aminek egyik eszköze az lenne, ha éppen ezek a fiatalok részesülhetnének személyre szabott, nem frontális pedagógiai módszerekben és aktivitási lehetőségekben.

HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Hazai tükrő

Az iskolában megjelenő erőszakos cselekedetek a 2008 márciusában napvilágot látott „tanárverések” nyomán keltették fel a közvélemény figyelmét, miközben szakemberek legalább öt éve folyamatosan figyelmeztetnek az iskolai erőszak terjedésére és veszélyeire. Az oktatási ombudsman 2003-as jelentésében olvashatjuk, hogy: „Egyre több olyan beadvány érkezik hozzánk, amelyben a pedagógusok jelzik, tehetetlenek a tanulók egymás közötti erőszakos cselekményei esetén. A fegyelmezési eszközök gyakran nem elégségesek ahhoz, hogy visszatartsák az egyre súlyosabb cselekményeket elkövető, egyre fiatalabb tanulókat.”

Figula Erika 2004-ban teszi közzé Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végzett kutatását, amelyben – Magyarországon elsőként – az iskolai zaklatás, bullying jelenségét elemzi. A vizsgált téma választását így indokolja: „A legkülönbözőbb forrásokból származó információk alapján azzal szembesülünk, hogy az élet minden területén jelentősen erősödik az agresszió, a terror, az erőszak, a gyűlölködés, az ellenségeskedés mindenféle formája.” Feltételezése szerint ugyanez az iskola világára is érvényes, amit kutatási eredményei döbbenetes számokkal igazolnak. A tíz ötödikes és tíz nyolcadikos osztály, összesen 505 fő bevonásával végzett vizsgálatban azt találta, hogy a diákok kétharmad része(!) érintett támadóként, áldozatként vagy úgynevezett agresszív áldozatként az iskolai zaklatásban.

A kutatási eredmények nem váltak széles körben ismertté, a közvélemény a média – egyes esetekről szóló – tudósításaiból értesült az erőszakos cselekedetek iskolai jelenlétéről. Az első bemutatott, megdöbbenést kiváltó képsorok a 2006 márciusában, Debrecenben történt esethez fűződnek, ahol egyik társuk kínzását a hatodikos gyerekek mobiltelefonnal felvették, majd a felvételt egy tévécsatorna bemutatta. Bár a gyerekek később egybehangzóan állították, hogy „csak játszottak”, a történet – ezzel a részlettel együtt még inkább – klasszikus módon jeleníti meg az iskolai zaklatás jelenségét. Az eset kezelése (az iskola „elhitte”, kifelé azt kommunikálta, hogy a gyerekek csak játszottak; nem volt megbékélés, a zaklatás áldozatát a szülők átvitték másik iskolába) mutatja, hogy a jelenség jelen van az iskolában, azonban az iskola nincs felkészülve a kezelésére.

Amikor a 2008 márciusában sorban egymás után nyilvánosságra kerülő „tanárverések”, illetve az ezt megelőzően, januárban történt, egy középiskolás diák tragikus halálához vezető verekedés nyomán az iskolai agresszió a közérdeklődés középpontjába került, világhosszá vált, hogy hatékony

beavatkozásra van szükség. Azonban az egyedi, és a média elválaszthatatlan értelmezéseivel megterhelt esetek nyilván nem elégségesek arra, hogy a helyzetről képet kapjunk, és a beavatkozást megtervezzük. Ezért indultak az iskolai agresszió jelenségét vizsgáló átfogó kutatások.

Meg kell jegyezni: a bevezető tükreben látszik, hogy mindez már öt évvel ezelőtt adekvát lett volna. Az iskolai agresszió története eszerint azt a jóval általánosabb kérdést is felveti, hogy mi adja a szakma és a szakpolitika prioritásait: mi kell ahhoz, hogy egy probléma felkeltse a szakpolitika érdeklődését. Látni kell ugyanis, hogy az iskolai agresszióval kapcsolatban társadalmi nyomásra indultak el a célzott beavatkozások (miközben Figula Erika kutatási adatai önmagukban is alkalmasak voltak a veszély jelzésére).

A most elindult átfogó kutatások feladata feltérképezni, hogy milyen agresszív cselekedetek, milyen intézménytípusokban, milyen gyakorisággal jelennek meg. Fontos, hogy a kutatások arra is választ adjanak, melyek azok a megoldások, amire fogadókészség mutatkozik az iskolák felől. A kutatásoknak azt kell elősegíteniük, hogy az eredmények tükreben felkínált beavatkozások a valós problémáról szóljanak, és az iskolák számára elfogadható, adaptálható megoldást jelentsenek. A legfrissebb kutatási eredmények választ tudnak adni arra is, hogy mennyire ismertek az iskolákban a frissen indult programok és szolgáltatások – többek között az OFI által működtetett zöld szám.

Egy nemrég lezajlott fővárosi kutatásról

A témában lezárult első, a főváros által fenntartott középiskolákat érintő kutatás¹⁰ fontos eredményekkel szolgált, alátámasztva a témával kapcsolatos előzetes várakozásokat.

A 81 megkeresett intézményvezetőből 76-an válaszoltak a kérdésekre. A magas válaszadási kedv tanúsága szerint az iskolai agresszió az intézményvezetők számára is releváns probléma. A kutatás a diákokra is kiterjedt: a kutatásban részt vevő iskolák jelölték ki azokat a 9. és 11. osztályos diákokat, akik az on-line kérdőívet kitöltötték (sajnos számukat a kutatási beszámoló nem tartalmazza).

A kutatási beszámoló szöveges része sok helyen említi, hogy az agresszív tanulói magatartások különösen a szakiskolákban vannak jelen, ám vélhetőleg a minta kicsiny elemszáma miatt nem ismerhetünk meg az elemzésben külön, illetve összehasonlító táblákat a különböző iskolatípusokra. (Többek között ezért terveztük a Kölöknét kutatását úgy, hogy a kérdezés nyomán önmagában is elemezhető szakiskolai adatsorhoz jussunk.)

A vizsgálat megállapításai szerint a különböző agresszív cselekedetek között lényegesen magasabb arányban vannak jelen a nem-fizikai jellegű bántalmazások (zsarolás, kiközösítés, fenyegetés), mint a fizikai atrocitások. A problémát jelentő tanulói magatartásoknál a dohányzás „vezet”, a válaszadó intézményvezetők szerint ötfokú skálán 3,5-ös gyakorisággal okoz problémát. Az agresszív magatartások között a verbális agresszió, ordibálás gyakorisága 2,7, a diákok közötti fizikai bántalmazásé 2, míg a kiközösítés, terrorizálás, csicskáztatás 1,5 és 2 közötti értékeket kapott. A közfelháborodást keltő és jelentős médiavisszhangot kiváltó tanárral szembeni erőszakra is rákérdeztek a kutatók: „az iskola dolgozóinak bántalmazása” 1,1-es gyakorisággal szerepel a grafikonon.

¹⁰ Lásd Mayer József (szerk): Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, 2008

(A skála 1-től indul; az 1-es válasz azt jelentette, hogy „soha”, vagyis az 1,1-es érték azt mutatja, hogy a válaszadó 76 iskolában a felnőttek elleni erőszak gyakorlatilag nem jelenik meg.)

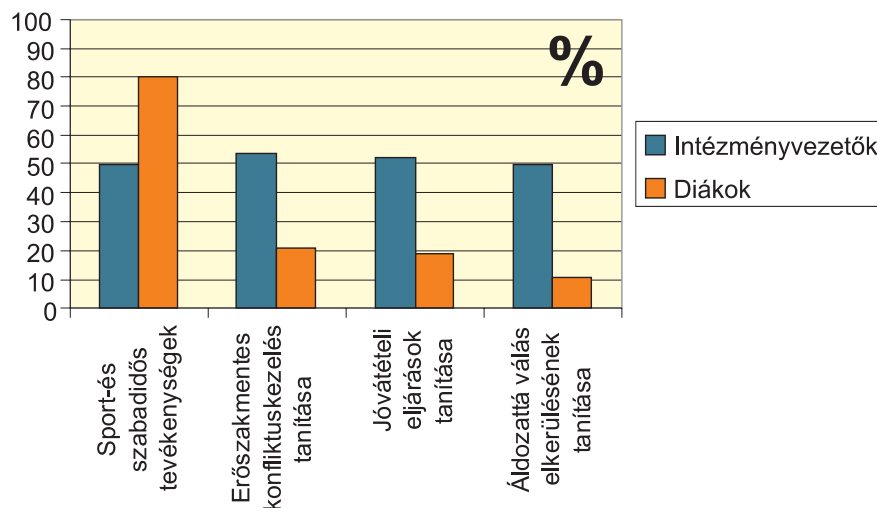
Alaposabban elemezve az OFI és az MFFPPTI által lebonyolított 2008-as fővárosi kutatás eredményeit, elgondolkodtató anomáliára lehetünk figyelmesek. A konfliktusok kezelésével kapcsolatos megoldásokról az intézményvezetői- és a diák kérdőív is tartalmazott kérdéseket, és – bár a kérdések nem azonosak –, a válaszok egyes elemei mégis összehasonlíthatóak, és jelentős ellentmondásban állnak egymással. A diákok 80%-a számol be arról, hogy sport- és egyéb mozgásos programokat szervez az iskola, míg az intézményvezetőknek mindössze 50%-a állítja ugyanezt.

Ugyanakkor, a diákok alig 20%-a számol be arról, hogy tanítják az erőszakmentes konfliktusmegoldást, illetve a jóvátétel módjait, és ennél is kevesebb diák, 10% válaszolta, hogy az áldozattá válás elkerülését tanítják. Az intézményvezetőknek viszont 50-55%-a adott pozitív választ a „tanítják a konfliktusmegoldás erőszakmentes módozatait, a jóvátétel módjait, az áldozattá válás elkerülésének módjait” kérdésekre. Úgy fest tehát, hogy mindenki azokat a beavatkozási módokat „veszi észre” az intézményében, amelyeket önmaga fontosnak tart. (lásd 1. ábra)

Bár tény, hogy valóban vannak olyan programok, ahol szinte észrevétlenül, különféle személyiségfejlesztő gyakorlatokkal erősítik a konstruktív konfliktuskezeléshez, áldozattá válás elkerüléséhez szükséges készségeket, mégis elgondolkodtató a két válaszadói kör válaszaik közötti, ilyen mérvű diszkrepancia. Lehetséges, hogy az iskolák felében valóban léteznek ilyen programok, ám azok csak a diákok egy szűk csoportjához jutnak el. Az is lehet azonban, hogy az igazgatók válaszaik nem reálisak, esetleg a vágyaikat fogalmazták meg vagy a megfelelési kényszer vezette őket. Az is lehet, hogy az igazgatók úgy tudják, vannak ilyen programok az iskolában, de azok a pedagógusokon keresztül nem érkeznek meg (egyáltalán nem, vagy nem dekódolható formában) a diákokhoz. Esetleg a pedagógusok nem is veszik észre, hogy a foglalkozások nem érik el a céljukat, a diákok részt vesznek ugyan a felsorolt készségek fejlesztését célzó foglalkozásokon, de az nem érinti meg őket, nem okoz fejlődést, attitűdváltozást (ott vannak, mégsem veszik észre, hogy mire kívánják őket megtanítani).

1. ÁBRA

EGYES AGRESSZIÓKEZELŐ ELJÁRÁSOK AZ ISKOLÁBAN AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK ÉS A TANULÓK SZERINT (MAYER 2008 ALAPJÁN)

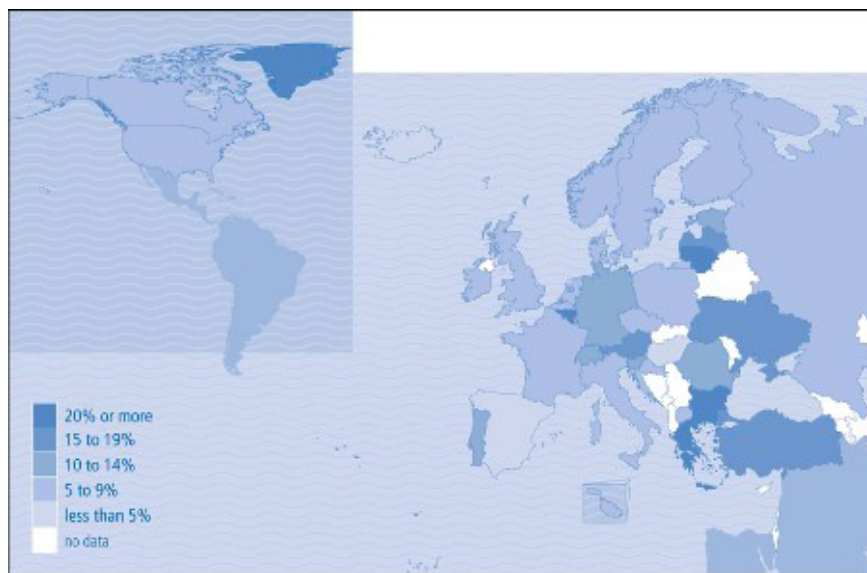


Nemzetközi kitekintés

A WHO égisze alatt évek óta zajlanak olyan nemzetközi felmérések, amelyek az iskolás-korú gyermekek egészségtudatos magatartását vizsgálják, és ezen belül vizsgálják nemcsak a dohányzás vagy drogozás előfordulását, de az erőszakos jellegű viselkedések gyakoriságát is. A nemzetközi adatok alapján már a kilencvenes évek elején is – a zaklatást tekintve – a középmezőnyben volt található Magyarország, és ezen a területen 2005-re határozott javulás következett be. Egész Európában nálunk volt a legkisebb arányú a zaklatás a 15 évesek körében. Akár zaklatóként, akár zaklatás tárgyaként, 5% alatt volt azok aránya, akik azt válaszolták volna, hogy a kérdéset megelőző adott időszakban többször is résztvevői vagy elszenvedői voltak ilyen jellegű cselekményeknek (lásd 2. ábra).

2. ÁBRA

AZON 15 ÉVES FIÚK ARÁNYA, AKIKET LEGALÁBB KÉTSZER ZAKLATTAK AZ ELMÚLT PÁR HÓNAPBAN



FORRÁS: INEQUALITIES IN YOUNG PEOPLE'S HEALTH. HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN INTERNATIONAL REPORT FROM THE 2005-2006 SURVEY HBSC, INTERNATIONAL COORDINATING CENTRE, CAHRU, WHO [HTTP://WWW.EURO.WHO.INT/DOCUMENT/E91416.PDF](http://www.euro.who.int/document/E91416.pdf)

Ez a meglehetősen jó eredmény igaz akkor is, ha a csonka vagy szegény családban élő gyerekeket vizsgáljuk. A magyar tinédzserek 94 százaléka legfeljebb egyszer találkozott zaklatással az elmúlt hónapban. Ezzel szemben a balti országok vagy német nyelvű országok esetén ez az arány csak 70% (sőt Litvánia esetében ez lesüllyed 40 százalékra) (lásd 1. táblázat). Az igazsághoz ugyanakkor az is hozzátartozik, hogy a verekedést illetően a magyar gyerekek már nagyobb arányban érintettek. A fiúk 30 és a lányok 10 százaléka számolt be ilyen élményről, amivel itt már az európai mezőny élén vagyunk találhatóak. További elemzést igényelne, hogy ez a két mutató miért tér el ennyire szélsőségesen Magyarországon. Lehet, hogy a zaklatás és a verekedés értelmezése és megítélése országonként igencsak eltérő.

Ugyanakkor a zaklatást tekintve sem ennyire egyértelmű a helyzet: Buda Mariann és munkatársai 2008-ban, 1000 ötödik és hetedik osztályos gyermek bevonásával végeztek vizsgálatot Hajdú-Bihar megyében. Ebben azt találták, hogy a gyerekek közel 35%-a vonódik be valami-

lyen formában a zaklatási eseményekbe. 15%-uk hetente többször szenved el a bántalmazás valamilyen formáját (áldozatok), 27%-uk pedig elkövetőként vesz részt a zaklatásban (a két csoport között vannak átfedések). (Forrás: Buda Mariann: Iskolai erőszak, iskolai zaklatás in: Fordulópont 41.)

1. TÁBLÁZAT

AZON TANULÓK ARÁNYA, AKIK LEGFEJLEBB CSAK EGY ZAKLATÁSRÓL SZÁMOLTAK BE KOROSZTÁLY ÉS KOCCÁZATI CSOPORT SZERINT

Ország	Total				Csonka család				Szegény család			
	N	%			N	%			N	%		
		11-	13-	15-		11-	13-	15-		11-	13-	15-
Ausztria	4319	77,2	66,9	71,0	816	72,7	60,3	68,6	1449	78,0	69,6	68,6
Belgium(Fl.)	6225	77,8	80,1	79,7	1012	72,1	76,0	80,1	2149	75,0	79,3	79,6
Cseh Közt.,	4970	92,7	90,7	90,4	1238	91,3	88,7	87,4	1842	91,7	90,3	91,2
Németország	5539	79,9	69,4	70,9	1196	77,5	64,5	67,4	1803	79,5	71,8	73,8
Dánia	4550	80,6	77,2	81,9	1188	79,0	73,2	79,3	1276	80,7	75,7	80,8
Észtország	3976	74,1	71,0	76,5	1033	72,9	70,5	75,5	1277	68,0	69,6	73,8
Anglia	5809	82,4	80,7	86,7	1671	81,8	79,6	85,3	1756	82,5	79,5	86,6
Finnország	5267	86,3	84,4	87,9	1297	80,3	80,6	86,5	1760	84,6	83,5	87,7
Franciaország	8070	81,8	79,3	77,9	1600	75,4	76,6	75,2	2477	81,5	78,9	77,9
Magyarország	4032	87,8	88,3	94,3	794	86,2	87,9	94,1	1366	86,9	89,3	94,6
Írország	2802	87,4	87,4	90,5	368	82,8	85,3	91,9	1094	86,0	87,2	91,3
Olaszország	4317	81,5	77,7	83,8	378	74,4	76,6	83,6	1036	78,6	74,6	84,4
Litvánia	5625	54,2	44,4	44,6	1127	47,7	40,0	44,5	1518	43,6	40,8	42,9
Lettország	3391	74,6	65,2	70,2	888	68,9	61,6	68,3	1108	72,2	65,3	71,1
Hollandia	4208	82,9	81,1	85,2	677	73,2	73,9	80,5	987	79,8	79,2	85,8
Lengyelország	6253	81,8	79,0	78,9	770	77,2	79,7	80,1	2187	80,8	78,1	78,6
Portugália	2892	73,8	72,7	85,2	395	72,0	72,8	87,2	763	75,5	73,7	89,6
Skócia	4328	86,3	86,1	90,0	1229	82,2	83,3	89,0	1535	83,6	84,3	89,2
Svédország	3766	94,8	91,1	91,9	1077	93,4	89,1	89,0	1543	94,6	91,4	91,2
Szlovénia	3869	89,3	88,3	89,5	467	85,5	87,9	89,7	1346	89,4	88,2	89,7
Spanyolország	5763	87,5	84,1	82,6	672	82,8	81,5	84,0	2170	86,4	84,3	85,2
Welsz	3793	86,7	85,3	91,3	1103	83,1	82,2	90,1	1106	85,9	82,1	91,1
Összesen	103764	81,7	78,3	80,6	20996	78,4	75,6	79,3	33549	80,8	78,2	81,4

ÁGOTA ÖRKÉNYI, ILDIKÓ ZAKARIÁS, DÓRA VÁRNAI, GYÖNGYI KÖKÖNYEI, ÁGNES NÉMETH: RESILIENCE: THE ART OF ADJUSTMENT, NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH, 2006, BUDAPEST (WWW.OGYEI.HU)

FÜGGELÉK

1. TÁBLÁZAT

A KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEK KEZELÉSÉNEK PROBLEMATIKUSSÁGA INTÉZMÉNYTÍPUS SZERINT
(N= 4592, SÚLYOZOTT MINTA) (%)

	Tiszta általános iskola	Középfokú intézmény szakiskolai képzéssel	Középfokú szakiskolai képzés nélkül
Diákok kommunikációja			
Nem tudja megítélni	0,0	0,0	1,2
Nem jelent problémát	3,0	1,0	9,2
Kevésbé jelent problémát	33,1	27,3	54,5
Inkább problémát jelent	46,3	45,2	26,2
Nagy problémát jelent	17,6	26,6	8,9
Összesen	100,0	100,0	100,0
Diákok közötti konfliktus			
Nem jelent problémát	3,9	3,7	14,7
Kevésbé jelent problémát	37,9	24,1	64,8
Inkább problémát jelent	42,7	50,9	20,4
Nagy problémát jelent	15,5	21,3	0,0
Összesen	100,0	100,0	100,0
Tanár diák közötti konfliktus			
Nem jelent problémát	15,5	5,4	22,2
Kevésbé jelent problémát	52,6	48,1	65,6
Inkább problémát jelent	26,2	37,2	10,5
Nagy problémát jelent	5,7	9,3	1,7
Összesen	100,0	100,0	100,0
Tanár szülő közötti konfliktus			
Nem tudja megítélni	0,0	2,3	1,3
Nem jelent problémát	18,0	23,7	26,4
Kevésbé jelent problémát	60,3	63,0	55,3
Inkább problémát jelent	16,5	8,5	15,6
Nagy problémát jelent	5,2	2,3	1,3
Összesen	100,0	100,0	100,0
Szülők egymás közötti konfliktusa			
Nem tudja megítélni	10,2	29,7	28,1
Nem jelent problémát	26,8	35,5	46,8
Kevésbé jelent problémát	44,0	29,2	23,9
Inkább problémát jelent	17,3	4,6	1,2
Nagy problémát jelent	1,8	1,0	0,0
Összesen	100,0	100,0	100,0
Fegyelmi vétségek kezelése			
Nem tudja megítélni	2,2	0,0	0,0
Nem jelent problémát	22,2	10,9	20,2
Kevésbé jelent problémát	42,8	43,0	54,7
Inkább problémát jelent	24,6	30,8	22,6
Nagy problémát jelent	8,1	15,4	2,5
Összesen	100,0	100,0	100,0

	Tiszta általános iskola	Középfokú intézmény szakiskolai képzéssel	Középiskola szakiskolai képzés nélkül
Bűncselekmények kezelése			
Nem tudja megítélni	10,8	7,3	10,0
Nem jelent problémát	44,2	20,0	53,7
Kevésbé jelent problémát	25,4	48,1	29,6
Inkább problémát jelent	13,3	21,0	4,1
Nagy problémát jelent	6,2	3,6	2,5
Összesen	100,0	100,0	100,0
Iskolán kívüli, az iskolai szereplőkhöz köthető konfliktus kezelése			
Nem tudja megítélni	7,7	10,5	16,2
Nem jelent problémát	24,0	12,3	36,3
Kevésbé jelent problémát	46,0	54,1	41,6
Inkább problémát jelent	18,2	20,6	5,9
Nagy problémát jelent	4,1	2,5	0,0
Összesen	100,0	100,0	100,0
Szexuális megnyilvánulás kezelése			
Nem tudja megítélni	5,4	4,4	8,9
Nem jelent problémát	42,9	25,7	44,2
Kevésbé jelent problémát	41,8	57,4	42,9
Inkább problémát jelent	8,0	12,5	2,8
Nagy problémát jelent	1,9	0,0	1,2
Összesen	100,0	100,0	100,0
Iskolai zaklatás			
Nem tudja megítélni	1,7	4,0	4,1
Nem jelent problémát	21,4	9,0	31,4
Kevésbé jelent problémát	45,6	39,7	49,0
Inkább problémát jelent	23,2	36,3	14,2
Nagy problémát jelent	8,1	10,9	1,2
Összesen	100,0	100,0	100,0
Kiegészítő megelőzés			
Nem tudja megítélni	1,9	..	..
Nem jelent problémát	15,9	6,4	12,5
Kevésbé jelent problémát	30,7	37,0	47,0
Inkább problémát jelent	38,1	42,4	31,0
Nagy problémát jelent	13,4	14,2	9,5
Összesen	100,0	100,0	100,0

Diákok közötti konfliktus		Község	Város	Összesen
Nyugat Mo.	Nem jelent problémát	5,7	7,0	6,3
	Kevésbé jelent problémát	45,1	44,3	44,7
	Inkább problémát jelent	40,7	35,1	38,0
	Nagy problémát jelent	8,5	13,7	11,0
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Közép Mo.	Nem jelent problémát	..	10,3	8,7
	Kevésbé jelent problémát	38,4	44,9	43,9
	Inkább problémát jelent	53,6	30,5	34,1
	Nagy problémát jelent	7,9	14,3	13,3
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Kelet Mo.	Nem jelent problémát	..	6,8	3,6
	Kevésbé jelent problémát	30,8	39,8	35,6
	Inkább problémát jelent	51,2	39,5	45,0
	Nagy problémát jelent	18,0	14,0	15,9
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Diákok kommunikációja		Község	Város	Összesen
Nyugat Mo.	Nem tudja megítélni	..	1,2	0,6
	Nem jelent problémát	2,8	7,1	4,9
	Kevésbé jelent problémát	42,9	35,0	39,0
	Inkább problémát jelent	37,2	40,6	38,9
	Nagy problémát jelent	17,1	16,1	16,6
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Közép Mo.	Nem jelent problémát	..	5,4	4,5
	Kevésbé jelent problémát	46,4	36,1	37,7
	Inkább problémát jelent	53,6	38,1	40,5
	Nagy problémát jelent	..	20,4	17,3
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Kelet Mo.	Nem jelent problémát	1,2	3,7	2,5
	Kevésbé jelent problémát	27,9	36,5	32,5
	Inkább problémát jelent	51,8	42,8	47,0
	Nagy problémát jelent	19,2	17,0	18,0
	Összesen	100,0	100,0	100,0

Szülők egymás közötti konfliktusa		Község	Város	Összesen
Nyugat Mo.	Nem tudja megítélni	12,0	20,7	16,2
	Nem jelent problémát	31,4	35,4	33,4
	Kevésbé jelent problémát	35,1	37,5	36,3
	Inkább problémát jelent	19,9	6,5	13,4
	Nagy problémát jelent	1,5	..	0,8
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Közép Mo.	Nem tudja megítélni	7,9	18,0	16,4
	Nem jelent problémát	38,4	35,5	36,0
	Kevésbé jelent problémát	53,6	40,6	42,7
	Inkább problémát jelent	..	4,3	3,6
	Nagy problémát jelent	..	1,6	1,3
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Kelet Mo.	Nem tudja megítélni	6,5	22,2	14,8
	Nem jelent problémát	21,1	32,7	27,3
	Kevésbé jelent problémát	47,3	31,6	38,9
	Inkább problémát jelent	21,1	13,5	17,0
	Nagy problémát jelent	4,1	..	1,9
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Bűncselekmények kezelése		Község	Város	Összesen
Nyugat Mo.	Nem tudja megítélni	10,1	10,4	10,2
	Nem jelent problémát	53,0	39,8	46,5
	Kevésbé jelent problémát	26,8	27,6	27,2
	Inkább problémát jelent	8,6	16,1	12,3
	Nagy problémát jelent	1,5	6,1	3,8
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Közép Mo.	Nem tudja megítélni	7,9	6,9	7,0
	Nem jelent problémát	53,6	47,2	48,2
	Kevésbé jelent problémát	30,5	28,5	28,8
	Inkább problémát jelent	7,9	9,5	9,3
	Nagy problémát jelent	..	7,8	6,6
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Kelet Mo.	Nem tudja megítélni	13,4	10,5	11,9
	Nem jelent problémát	38,9	35,6	37,2
	Kevésbé jelent problémát	30,8	29,9	30,3
	Inkább problémát jelent	14,5	15,1	14,8
	Nagy problémát jelent	2,3	8,9	5,8
	Összesen	100,0	100,0	100,0

Iskolai zaklatás		Község	Város	Összesen
Nyugat Mo.	Nem tudja megítélni	1,5	2,7	2,1
	Nem jelent problémát	31,0	20,8	26,0
	Kevésbé jelent problémát	46,1	37,7	42,0
	Inkább problémát jelent	15,8	27,1	21,3
	Nagy problémát jelent	5,7	11,6	8,6
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Közép Mo.	Nem tudja megítélni	..	4,6	3,9
	Nem jelent problémát	7,9	25,1	22,4
	Kevésbé jelent problémát	69,1	47,8	51,1
	Inkább problémát jelent	23,0	13,7	15,2
	Nagy problémát jelent	..	8,8	7,4
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Kelet Mo.	Nem tudja megítélni	1,2	2,7	2,0
	Nem jelent problémát	19,2	16,3	17,6
	Kevésbé jelent problémát	50,0	41,3	45,4
	Inkább problémát jelent	27,4	29,9	28,7
	Nagy problémát jelent	2,3	9,8	6,3
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Tanár-szülő konfliktus		Község	Város	Összesen
Nyugat Mo.	Nem jelent problémát	23,3	20,4	21,9
	Kevésbé jelent problémát	61,4	63,4	62,4
	Inkább problémát jelent	15,2	11,0	13,2
	Nagy problémát jelent		5,3	2,6
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Közép Mo.	Nem tudja megítélni	..	2,9	2,5
	Nem jelent problémát	7,9	24,9	22,2
	Kevésbé jelent problémát	84,2	50,6	55,9
	Inkább problémát jelent	7,9	14,8	13,7
	Nagy problémát jelent		6,7	5,7
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Kelet Mo.	Nem jelent problémát	18,6	17,2	17,9
	Kevésbé jelent problémát	57,6	61,9	59,9
	Inkább problémát jelent	16,8	18,0	17,4
	Nagy problémát jelent	6,9	2,9	4,8
	Összesen	100,0	100,0	100,0

3. TÁBLÁZAT

ÉRZÉKENYSÉGINDEX ISKOLATÍPUSONKÉNT ÉS JELENLÉVŐ SZAKEMBERENKÉNT

	Speciális képzettségű szakember	Szakiskolai képzést is nyújtó középfokú intézmény	Középiskola	Tiszta általános iskola
Nem alkalmaz	Pszichológus	24,9	20,2	23,3
	Mentálhigiénés szakember	24,4	20,0	23,1
	Szociális munkás	24,1	20,0	23,3
	Szociális pedagógus	24,1	19,7	23,1
Alkalmaz	Pszichológus	24,3	18,4	23,0
	Mentálhigiénés szakember	24,9	19,7	25,4
	Szociális munkás	28,5	18,6	24,4
	Szociális pedagógus	25,0	23,3	24,7

4. TÁBLÁZAT

AZ ÉRINTETT DIÁKOKAT VONZÓ DÉLUTÁNI TEVÉKENYSÉGEK NYÚJTÁSA ISKOLATÍPUSONKÉNT ÉS TÉRSÉGENKÉNT, %

	Délutáni tevékenységek	Szakiskolai képzést is nyújtó középfokú intézmény	Középiskola	Tiszta altisk
Nyugat Mo.	Alkalmaz	63,6	40,95	36,95
	Nem alkalmaz	36,4	59,04	63,05
Közép Mo.	Alkalmaz	66,9	50,00	33,10
	Nem alkalmaz	33,0	50,00	66,90
Kelet Mo.	Alkalmaz	66,8	59,06	44,32
	Nem alkalmaz	33,2	40,94	55,68

5. TÁBLÁZAT

AKTÍV EGYÜTTMŰKÖDÉS A RENDŐRSÉGGEL A PREVENCIÓBAN ISKOLATÍPUSONKÉNT ÉS TÉRSÉGENKÉNT, %

	Aktív együttműködés a rendőrséggel	Szakiskolai képzést is nyújtó középfokú intézmény	Középiskola	Tiszta altisk
Nyugat Mo.	Nem alkalmaz	22,58	31,91	32,88
	Alkalmaz	77,42	68,09	67,12
Közép Mo.	Nem alkalmaz	22,58	69,14	34,69
	Alkalmaz	77,42	30,86	65,31
Kelet Mo.	Nem alkalmaz	31,08	45,29	25,51
	Alkalmaz	68,92	54,71	74,49

MELLÉKLET

Néhány jellemző adat a vizsgálat mintájáról

A különböző pedagógiai programokon résztvevő tanulók létszáma igen különböző a kiválasztott típusrétegek szerint. Az általános iskolák átlagos létszáma 271 tanuló, a szakiskolai képzés nélküli középiskolák átlagos létszáma 573 fő, míg a szakiskolai képzést is nyújtó intézmények a legnagyobb létszámúak, itt átlagosan 623 tanuló tanul.

1. TÁBLÁZAT

A TANULÓK ÁTLAGOS LÉTSZÁMA TÍPUSONKÉNT

	Általános iskolai tanulók száma	Gimnáziumi tanulók száma	Szakközépiskolai tanulók száma	Szakiskolai tanulók száma	létszám
Középfok szakiskolai programmal	65	31	253	280	623
Középfok szakiskolai program nélkül	130	224	218	0	573
Tiszta általános iskola	271	0	0	0	271
Összesen	205	41	88	61	393

A válaszoló iskolák megyénként viszonylag egyenletes eloszlást mutatnak, egyik megye sem maradt ki, viszont 11 intézmény esetében ez nem volt beazonosítható. A földrajzi eloszlást tekintve az látható, hogy 178 kitöltő intézmény Nyugat-Magyarországon, 206 pedig Kelet-Magyarországon van. Közép-Magyarországról (Pest megye és Budapest) 85 intézmény töltötte ki a kérdőívünket. Mintánkban a legtöbb intézmény Budapesten, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, valamint Pest megyében van, a legkevesebben pedig Nógrádban és Hajdú-Bihar megyében.

2. TÁBLÁZAT

A VÁLASZOLÓ ISKOLÁK SZÁMA ÉS ARÁNYA MEGYÉNKÉNT

Megye	N	%
Bács-Kiskun	33	6,9
Baranya	18	3,7
Békés	17	3,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	44	9,2
Budapest	49	10,2
Csongrád	24	5,0
Fejér	23	4,8
Győr-Moson-Sopron	21	4,4
Hajdú-Bihar	14	2,9
Heves	18	3,7
Jász-Nagykun-Szolnok	24	5,0
Komárom-Esztergom	15	3,1
Nógrád	14	2,9
Pest	36	7,5

Somogy	17	3,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	18	3,7
Tolna	16	3,3
Vas	21	4,4
Veszprém	21	4,4
Zala	26	5,4
Nem tudni	11	2,3
Összesen	480	100,0

177 intézmény községben, 120 a fővárosban vagy valamelyik megyeszékhelyen, 182 pedig egyéb városban található.

3. TÁBLÁZAT

A VÁLASZOLÓ INTÉZMÉNYEK TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT

	N	%
Község	177	36,9
Város	182	37,9
Megyeszékhely	68	14,2
Főváros	52	10,8
Összesen	479	100,0

A válaszoló iskolák 60 százaléka települési vagy fővárosi kerületi fenntartásban van, 14 százalékuk megyei, fővárosi vagy állami fenntartású, 18 százalékukat társulás működteti és 7,5 százalék egyéb fenntartású (egyházi, alapítványi).

4. TÁBLÁZAT

A VÁLASZOLÓ ISKOLÁK FENNTARTÓ SZERINT

Fenntartó	N	%
Települési önkormányzat	292	60,8
Megyei, főváros, állami	67	14,0
Társulás	85	17,7
Egyház, alapítvány, egyéb	36	7,5
Összesen	480	100,0

A kitöltők 30 százaléka férfi, 70 százaléka nő volt. Beosztásuk szerint 57 százalékuk intézményvezető, negyedük intézményvezető helyettes és 18 százalékuk tagintézményvezető vagy ifjúságvédelmi felelős. Durván egyharmad arányban van egyetemi, főiskolai illetve pedagógiai szakvizsga végzettségük, és mintegy két százalékuk rendelkezik Ph.D. fokozattal. Az intézmények mintegy negyede alkalmaz pszichológust, 14 százaléka mentálhigiénés szakembert, 11 százalékuk szociálpedagógust és mintegy 7 százalékuk szociális munkást.

Adatok súlyozása a reprezentativitás érdekében

Az iskolákról telephelyenként gyűjtöttünk adatokat, hiszen a vizsgálni kívánt problémák a helyszínen jelentkeznek leginkább. Az adatsúlyozás szempontjai az iskolatípus, a közigazgatási rang és a földrajzi elhelyezkedés voltak, ez azt jelenti, hogy ezekre a szempontokra az adatainkat országosan reprezentatívvá tettük. A súlyozáshoz szükséges kiinduló adatokat az OKM-KIR-STAT telephely szintű adatbázisból merítettük.

Iskolatípus szerint a következő kategóriákat alkottuk: (1) csak általános iskola, (2) olyan iskola, ahol van szakiskola, (3) olyan iskola, ahol nincs szakiskola.

Közigazgatási rang szerint a következő típusokat különböztettük meg: (1) község, (2) város, (3) megyeszékhely vagy főváros.

Végül, mivel az elemszám nem tette lehetővé a régiós bontást, ezért a földrajzi elhelyezkedés szempontjából a nyugati, a középső és a keleti országrészt kezeltük külön kategóriaként.

Az általános iskolák esetében mindhárom szempontot használtuk a súlyozásra, a középiskolák esetében viszont csak a földrajzi kategóriákat. Így összesen 15 réteget alkottunk, melyeket az alábbi táblázat szemléltet:

5. TÁBLÁZAT

A RÉTEGÉSI SZEMPONTOK SZERINTI ESETSZÁMOK

	Nyugat-Magyarország			Közép-Magyarország			Kelet-Magyarország		
	Község	Város	Mszh	Község	Város	Főváros	Község	Város	Mszh
Tiszta általános iskola	68	36	7	13	15	21	83	37	18
Szakiskolai képzést is nyújtó intézmény	44			9			46		
Középszakiskola	23			27			22		

PRINTXBUDAVÁR ZRT.
H-1061 Budapest, Király u. 16.
t: +36 1 887 4848
f: +36 1 887 4849
e: info@pxb.hu
www.pxb.hu

