

Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából

Dóczy-Vámos Gabriella*

A tanulmányban egy budapesti szakközép- és szakiskolában végzett esettanulmány részeredményét mutatjuk be, az iskolai erőszak vonatkozásában jelenlévő tabukat és a tanulók felnőttek iránti bizalmát. E két témában főként nemzetközi szakirodalomra tudunk támaszkodni, melyek arra mutatnak, hogy az iskola szereplőinek egymásba vetett bizalma alapja lehet a bántalmazással kapcsolatos jelzőrendszer eredményesebb működésének. A kérdőíves vizsgálatra, interjúra, fókuszcsoportos beszélgetésre és dokumentumelemzésre épült kutatással kiderült, hogy a vizsgált iskolában nincs összefüggés a különféle erőszakos viselkedéstípusok előfordulási gyakoriságának érzékelése és a között, hogy jeleznek-e a tanulók egy felnőttnek, ha tudomásukra jut, hogy valaki bántalmazás, zaklatás áldozatává válik, viszont az őszinte és nyílt légkör segíti a bizalom kialakulását, ami pedig összefüggést mutat az iskolában dolgozó felnőtteknek adott jelzésekkel. Az is látszik, hogy az osztályfőnököknek kulcsszerepe van ebben. A mikrokörnyezet különböző nézőpontokból történő vizsgálata lehetőséget adott olyan mélyebb összefüggések megismerésére, amelyek tudatosítása az iskola szereplőiben befolyással lehet az adott iskolában megjelenő erőszak visszaszorítására és akár hosszú távú megelőzésére.

Kulcsszavak: iskolai erőszak, bizalom, őszinteség, tabuk

Szakirodalmi háttér

Fogalmi tisztázás

Mindenekelőtt szükségesnek tartjuk megmutatni azt, milyen kép alakult ki bennünk a szakirodalom áttekintése során a tanulmány címében jelzett témához kapcsolódó fogalmak meghatározásával kapcsolatban. Az *iskolai agresszió* kifejezést azon viselkedések összefoglaló elnevezéseként használjuk, amelyek *Ranschburg* (2009) nyomán, egy proszocialistól az antiszociálisig tartó kontinuumon helyezkednek el. Az antiszociális viselkedés másvalaki, vagy valakik kárára elkövetett ártó természetű viselkedés, és a proszociális agresszió segítőt természetű, amikor az agresszív viselkedés valaki, vagy valakik védelmére történik nem asszertív módon. *Iskolai erőszak* alatt azt az egyértelműen ártó, fizikai, verbális, lelki, szexuális abúzust érti a szakirodalom, melynek elkövetési helye az oktatási intézmény és/vagy ha az elkövető és áldozat iskolapolgárnak tekinthető (diák, tanár, szülő, portás, takarítószemélyzet tagja, konyhai dolgozó, büfés stb.) (*Herczog*, 2007; *Schuster*, 2009; *Gyurkó és Virág*, 2009). Ezzel a kifejezéssel szinonimaként használjuk a *bántalmazás* kifejezést, tudva azt, hogy vannak olyan kutatások, amelyek ezt a kifejezést a zaklatás szinonimájaként használják. Az *iskolai zaklatás* meghatározására pedig *Olweus* 1993-ban publikált bullying definíciója vált elfogadottá a hazai és nemzetközi szakmai közösségekben: „zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) az agresszív viselkedés vagy sérelem szándékos okozása, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (*Olweus*, 1999, 718.). A zaklatás esetében hangsúlyos a proaktív jelleg, amely ártó, cél-orientált és nem-provokált társas dominanciára irányuló agresszív viselkedés. Tehát ugyan a reaktív antiszociális agresszió az iskolai erőszak jelenségkörébe tartozik, de nem tekinthető iskolai zakla-

* Az ELTE PPK tanársegédje. E-mail: doczi-vamos.gabriella@ppk.elte.hu

tásnak (*Dodge és Coie, 1987; Coie és mtsai., 1991; Smith és Sharp, 1994; Hubbard és mtsai., 2001; Fiske, 2006; Hubbard és mtsai., 2010; Buda, 2015*).

Az iskolai erőszak gyakorisága Magyarországon

Az iskolai erőszak gyakoriságára vonatkozóan nehéz egységes képet kapni a szakirodalomból, az értelmezési és módszertani megközelítések különbözőségei nehezítik az eredmények összehasonlíthatóságát. Magyarországon a 2000-es évek eleje óta születtek kutatások a témában. Az első ilyen kutatást *Figula Erika* végezte Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 505 tanulót vizsgálva. A válaszolók 20%-a nem tartja biztonságos helynek az iskoláját. Ez után kevesebb kutatás született és a tudományos érdeklődés 2009 táján élénkült fel a téma iránt. Fővárosi (*Mayer, 2009*), országos (*Aáry-Tamás és Aronson, 2010*) és regionális kutatások is zajlottak. Az egyik ilyen *Buda Mariann* és munkatársai Hajdú-Bihar megyében 23 három általános iskolában végzett kutatása. A szerepek előfordulása mellett az események gyakoriságára is rákérdeztek. Miután előfordulhat az, hogy egy tanuló több tanulót tart félelemben, vagy fordítva, vagy akár az, hogy a zaklatók vagy az áldozatok száma azért csökken egy adott iskolában, mert intézményt váltanak, ezért a bántalmazó események előfordulásának mérése árnyalhatja a képet az iskolában megjelenő erőszak mértékéről. A szerepek tekintetében azt találták, hogy a zaklatók aránya 26,7%, az áldozatoké 13,6% és a zaklató-áldozatoké 5,5%. A HBSC 2010-es felmérése alapján, Magyarországon a diákok 15%-a zaklató, 13%-a áldozat, 10%-a zaklató-áldozat. Ez utóbbi összehasonlító kutatások eredményei az országos átlagot mutatják meg, s láthatjuk a szórást a bántalmazó események előfordulása és a különböző szerepek kapcsán. Mélyebb, intézményi vizsgálattal a jelenség sajátos megvalósulását és annak körülményeit látjuk; ennek kapcsán felvetődik a kérdés, hogy miért vannak az adott intézményben jelen bántalmazó események és ezek milyen kapcsolatban állnak az iskolán belüli bizalommal és tabukkal az egyes szereplők (tanulók, tanárok és más munkatársak) vélekedései alapján. Az iskolát és a felmerülő pedagógiai problémát, mint egy esetet mélyebben megismerő kutatás olyan további kérdéseket is felvet, amelyek a nagy mintás vizsgálattal nem láthatók, s hozzájárulhatnak az iskolai erőszak és zaklatás természetének megértéséhez.

Bizalom és biztonság

Az iskolák alapvetően közösségek, amelyek számos társas működésmódot, bürokráciát, közös kulturális értékeket és viselkedési mintázatokat tükröznek, amelyek a társadalomban is jelen vannak. És, ahogyan más közösségekben, úgy az iskolában is, a különböző szereplők (tanulók, tanárok, adminisztratív munkatársak, más munkakörben dolgozó munkatársak) közös tevékenységekben vesznek részt, közös rutinokat és szimbolikus interakciókat alakítanak ki, amelyek hatnak egymásra és az egymással való törődésre, ami összeköti a szereplőket. A közösséget közös érdekek és értékek jellemzik, közös célokért működnek. Elérésükért a közösség tagjai tevékenykednek. A közösséget közösséghez tartozás érzése, tudata jellemzi és jelzi, hogy a közösség mennyire fontos az egyén számára, illetve az egyén a közösség számára. Tehát, „az iskolát olyan közösségnek tekintjük, amelyben a tagokat összeköti a folyamatosan alakuló kapcsolati rendszer, és valamilyen közös (változó) cél- és tevékenységrendszer. A közösségnek közös narratívái vannak, a közös jelentésalkotás folyamata jellemzi” (*Rapos és mtsai., 2011. 117.*). Egy konkrét iskolában ennek konkrét megnyilvánulásai vannak. Ilyen a tanár-tanuló kapcsolatok közvetlensége, a tagok közötti bizalom, az őszinteség vagy éppen a tabuk, az elfogadás mértéke. És ezekhez konkrét tevékenységek kapcsolódnak, szabályozási keretek jellemzik és problémák esetén sajátosan megjelenő megoldásmódok (*Rapos és mtsai., 2011. 119.*). Az iskola közösségét alkotják a különböző munkakört betöltő kollégák is, az egyes szereplők saját szerepükről való gondolkodása. A közöttük lévő közösségi kapcsó-

latok is hatással vannak a tanulói közösségre, a kölcsönös bizalomra és a nagyobb iskolai közösséghez való tartozás érzésére (Bryk és Driscoll, 1988; idézi Peguero, 2005).

Az iskolai erőszak szempontjából sokan vitatják azoknak a megelőző és beavatkozó megoldásoknak a sikerességét, amelyek nem a közösség fenti elemeire épülnek. Az iskolában, például a bizalom érzésének alakulására is hatással lehetnek az ún. kútlezáró megoldások (Aronson, 2009), úgymint a fémdetektor, vagy a biztonsági kapu nem segítik. Ezek a megoldások azonban nem növelik a biztonságérzetet, hanem a gyanakvás érzését kelteik. Ezek helyett, inkább az interperszonális kapcsolatokba vetett bizalom kialakítása és növelése, valamint a biztonság kultúrájának kialakítása a cél (Green, 2005). Green (2005) összefoglalásában az iskolai klíma a tanulók és a felnőttek iskolával kapcsolatos attitűdjeinek, nézeteinek és érzéseinek, az iskolán belüli társas kapcsolatoknak, értékeknek és normáknak (kiemelten konfliktuskezelés) és viselkedési elvárásoknak bonyolult mátrixa. És mint ilyen, az iskolai klímának, ahogy az osztályklímának is, hatása van az iskolai erőszak mértékére és természetére. Így például Green 2000-es kutatásában azt találta, hogy azok a társas és tanári normák, amelyek megerősítik, vagy figyelmen kívül hagyják a különböző erőszakos viselkedésformákat, fenntartják a bántalmazó viselkedéseket. Az iskolai klíma meghatározza azt is, ahogyan a tanulók érzelmileg kötődnek az iskolájukhoz, és amennyire elkötelezettek abban, hogy részt vegyenek az erőszak megelőzésében és a békés légkör kialakításában.

Az iskolai klíma egyik meghatározó eleme a bizalom az iskola különböző szereplői között. Egyfelől ez az iskolában dolgozó tanárok és szakemberek kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló együttműködését, és egymás kompetenciáinak, szerepeinek, és lehetőségei korlátainak tiszteletben tartását jelenti. Másfelől a tanulók tanárok iránti bizalmának kiépítése növeli annak az esélyét, hogy a diákok jeleznek nekik, ha akár iskolai szinten, akár saját maguk bántalmazást tapasztalnak, ezzel is elősegítve azt, hogy a felnőttek segítséget nyújthassanak. A jelzés esélyét növeli az is, ha tudomásukra jut, hogy egy társuk bántalmazni tervez másokat. A kortársak bevonása azért kiemelt jelentőségű, mert, ahogy Fein és munkatársai (2002) találták kutatásukban, a tanulók 15-ször valószínűbben értesülnek hamarabb egy támadó terveiről, mint a felnőttek (Green, 2005). Egy gyakorlatorientált tanulmány a pedagógusok számára azzal kapcsolatban nyújt segítséget, hogy miként észlelhetők bizonyos jelek, amelyek jelzői lehetnek az erőszak jelenlétének, és, hogy milyen osztálytermi szintű és stratégiai lépéseket lehet tenni a megelőzés érdekében. Ezen lépések között hangsúlyt kap a tanulók és tanárok közötti bizalom és kötődés kiépítése. A tanulók és tanárok közötti pozitív kapcsolat megkönnyíti a prevenció és beavatkozási tevékenységek végzését. Ezek a bizalomra épülő kapcsolatok segítik továbbá a tanulókat az asszertív viselkedés tanulásában (Smith, Myles és Simpson, 1998).

Tabuk és az erőszak megelőzésének kapcsolata

Twemlow és Sacco (2012) munkája során egyre nagyobb jelentőséget kapott a tabuk feltárása. Egy erőszak-ellenes program bevezetése előtt a problémák mélyére kell nézni, *meg kell ismerni a valós problémákat*, – akár mennyire kellemetlen ez a résztvevők számára – a tabuk mögé kell nézni. „A közösségben uralkodó légkört sokszor olyan nem tudatos magatartás- vagy viszonyulásmódok alakítják, amelyek szinte kiszúrják az ember szemét, mégsem lehet beszélni róluk – ezért *tabunak* nevezzük őket. [...] Nem ritkán éppen ezek a tabuk vezetnek az iskola működészavaraihoz” (21. o.). „A tabuk minden iskolai szervezetben széles skálán mozognak. [...] vannak témák, amelyek fölvetése olyan, mintha valaki láthatatlan határokat sértett volna meg. Ha beszélni szeretne róluk, könnyen kiközösíthetik vagy más ellenséges, megtorló akcióban lehet része” (145. o.). Egy iskolában tabu lehet az, hogy tanárok bántalmaznak diákokat vagy igazgatók bántalmaznak tanárokat, de olyan esetek is előke-rültek, amikor tanfelügyelők szidalmaztak igazgatókat, akik, ezáltal, gyermeki szerepbe kerültek vele szemben (Twemlow és Sacco, 2012). A tabuk többnyire a helytelen hatalomgyakorlás következményei, amely a másik fél,

így például a tanuló homlokzatát fenyegeti (Síklaki, 2005). A tabukat felszínre kell hozni, dolgozni kell velük, mert ez vezethet egy olyan elfogadó és biztonságos légkör kialakulásához, amelyben beszélni lehet azokról a dolgokról is, amelyek kellemetlenséget, feszültséget szülhetnek a szereplőkben, ami Twemlow és Sacco (2012) szerint az egyik alapvető feltétele bármiféle változásnak a bántalmazás visszaszorítása szempontjából.

Módszertan

Tanulmányunk részeredmény egy nagyobb empirikus kutatásból, melynek célja az iskola egyes szereplőinek erőszakkal, az erőszak visszaszorításával és megelőzésével kapcsolatos nézeteinek feltárása, valamint iskolai működéssel való kapcsolata. A kutatás empirikus része egy kétesetes esettanulmány (Golnhofer, 2001), melyet mint kutatási tervet (research design) (Buchanan, 2012), stratégiát (Szokolosky, 2004) értelmeztünk, olyan komplex eszköznek tartjuk (Coghlan és Brydon-Miller, 2014), amely lehetővé teszi egy társadalmi egység (single social unit), esetünkben egyének, tanulócsoporthok, szervezet) vizsgálatát mélységében. A konkrét eset gyakorlati valóságával való találkozás lehetővé teszi, hogy a másképp nehezen hozzáférhető információhoz hozzájussunk, hogy lássuk, mi a kontextus szerepe egy adott jelenség, viselkedés vagy folyamat esetében (Hartley, 2004), segít megérteni és igazolni, hogy adott kontextusokban adott folyamatok zajlanak. Esettanulmányunk célja, hogy feltárja azt, hogy hogyan érzékelik egy iskolában az iskolai szereplők az erőszakos viselkedéseket, és az iskolai működés mely elemei akadályozzák, s melyek segítik ezek megelőzését, vagy a beavatkozást. Tanulmányunk a kutatás egyik kérdésének megválaszolását segítő részeredményt foglalja össze. Ez esetben cél volt annak feltárása és bemutatása, hogy az adaptív-elfogadó iskola koncepciója szerinti közösségi dimenzió (Rapos és mtsai., 2011) elemei, úgymint a tagok közötti párbeszéd, az őszinteség és bizalom, mások elfogadása, a problémák megoldására irányuló tevékenységek és mögöttes értékek, mint például a segítőkészség, nyíltság, és erőszakmentesség milyen összefüggésben állnak az iskolai bántalmazások és zaklatás mértékével. Részeredményként a szakirodalmi összefoglalóban leírtak szerint értelmezett bizalommal teli és tabuktól mentes, őszinte és nyílt iskolai légkör, valamint az iskolai erőszak összefüggéseit mutatjuk be.

Az eset

Mivel a kutatásban a középiskolás korosztályt kívántuk vizsgálni, ezért olyan esetre volt szükség, ahol olyan tényezőkből fakadó különbségek, mint például a tanulók szociális háttere (OKM családi háttér index), nemi megoszlása és az iskola képzési típusa, kiküszöbölhetőek. Ezért olyan szakképző iskolákat választottunk, amelyekben a fiú és lány tanulók nagyjából egyforma mértékben vannak reprezentálva, közel azonos családi háttérindexszel rendelkeznek, az iskola fenntartója és települési jellemzői sem különböznek, s mindegyikben működik szakközépiskolai és szakiskolai képzés is. A választás szempontját képezte, hogy az előbbiben minden agressziótípus a középiskolai átlag körüli, vagy kissé magasabb értékű, a szakiskolai pedig átlagnál magasabb értékű (Mayer, 2009; Aáry-Tamás és Aronson, 2010), viszont különbség van köztük az országos kompetencia-mérés fejelet indexének alakulását tekintve 2008, 2011, 2014 években. A két iskolából jelen tanulmányban annak az iskolából származó eredményeket mutatjuk be, ahol ez az érték kedvezőbb.

Az iskola Budapest belső kerületében működik két telephelyen szakközépiskolai és szakképző évfolyamokkal, öt szakmacsoporttal. A vizsgált tanévben (2015/2016.) 11 osztálya volt, melyben nappali tagozatos szakoktatáson kívül esti tagozat és érettségi utáni szakképzés is volt. Az iskola pedagógusaival végzett interjú alapján a külső környezetében állandóak a változások: új jogszabályok, fenntartóváltások, elvárások, működési körülmé-

nyek – ezeket olyan bizonytalansági tényezőként élik meg, amelyek elveszik az energiát a tanítási, pedagógiai és iskolai feladatoktól.

A tanárok száma 32,7% férfi, 93% nő. Mindenki rendelkezik pedagógusvégzettséggel: 40% főiskolát, 60% egyetemet végzett. Többségüknek (65%) 22-24 órája van egy héten, 13% 26 órát tart, és a többiek ennél többet (min-max: 22–29). A tanárok 57%-a osztályfőnök is. A nevelő-oktató munkát iskolatitkár, rendszergazda, könyvtáros, pedagógiai asszisztens, fejlesztő pedagógus segíti. A gyermekvédelmi felelős státuszát, amelynek nagy jelentőséget tulajdonítottak, három évvel ezelőtt megszüntették, és minden interjúban előkerült a hiányának erőteljes érzékelése. Az igazgató másfél éve van a pozícióban, korábban pedagógusként dolgozott az iskolában. E tanévben lépett munkába az iskolapszichológus.

A tanulók száma 246 fő, ebből 9 fő szakvéleménnyel igazolt sajátos nevelési igényű. Az osztályok létszáma: 28–33 fő. A vizsgált tanévben a lemorzsolódás 9%. Az igazolatlan mulasztások óraszámát osztályonként változó, a néhány 10 órától, az 1500 óráig, a szakiskolai képzésben több. A 2015. május 1-jétől hatályba lépő pedagógiai program szerint a tanulók között magas a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű tanulók száma, s az elmúlt években nőtt a szociálisan nehéz helyzetben lévők, tanulási nehézségekkel küzdők és a magatartási és beilleszkedési problémákkal küzdők aránya. A tanárok vélekedése szerint emiatt romlott a tanulmányi munka színvonala és megsaporodtak a magatartási konfliktusok. Az iskola az előző évben felmérést végzett a drogfogyasztásról.¹ Más témában, például erőszak, nem gyűjtöttek adatokat. Igényként megfogalmazták annak szükségességét, hogy kezeljék a tanulók körében megjelenő mentális problémákat. Nehézségként jelzik a tanulók körében egyre gyakoribb szorongást, depressziót, túlzott agresszivitást, önagressziót és az erőszakos kommunikációt. Az iskola a pedagógiai programjában az alapértékek között kiemelte a toleranciát, az elfogadást, a hagyománytisztelést, a kötelességteljesítést és az emberi humánusot. A legelső alapelvek között megfogalmazzák azt is, hogy „elítéljük a durvaságot, az erőszak minden formáját, mások megkárosítását, az unaloműző destruktivitást” (PP: 29). A pedagógiai programban a nevelési tervet és a helyi tanterv több tantárgyát (például történelem, testnevelés, biológia) áthatja az agresszió, erőszak jelenségével való foglalkozás.

Módszerek, eszközök

A kutatás során arra törekedtünk, hogy minél több nézőpontból gyűjtsünk adatokat. Kétlépcsős interjút készítettünk az igazgatóval, tanári fókuszcsoportos interjú keretében az igazgatóhelyetttessel és négy tanárral beszélgettünk. Készítettünk interjút az iskolapszichológussal és az igazgatóhelyetttessel, aki úgy tűnik, hogy az iskolában központi szerepet játszik a bántalmazásokra adott intézményi válaszokban (például fegyelmi ügyek). Ez a többféle nézőpont lehetővé tette a személyi triangulációt, a visszatérő interjúk pedig az időbeni triangulációt (*Sántha, 2007*). Továbbá tanulói és tanári kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat. Így összesen öt interjút készítettünk, valamint 145 tanulóval és 31 tanárral vettünk fel kérdőívet.

A tabuk, őszinteség és bizalom elemzéséhez kiválasztottuk a kérdőív releváns elemeit. Voltak a tabukra és őszinteségre nyíltan rákérdező kérdések és indirekt módon rákérdezők. Direkt rákérdezőkor azonos kérdéseket tettünk fel a tanárok és a tanulók számára (1. táblázat) azért, hogy összehasonlíthassuk a két csoport válaszait és megismerhessük a köztük lévő hasonlóságokat és eltéréseket.

1. A drogfogyasztás a fegyelmi index számolásának része.

| Tanulói kérdések | Tanári kérdések |
|--|--|
| 1. Őszinte a légkör az iskolában, mindent meg tudunk beszélni a tanárokkal. | Őszinte a légkör az iskolában, mindent meg tudunk beszélni a tanulókkal. |
| 2. Vannak olyan dolgok, amikről tudunk, de nem szívesen beszélünk róluk az iskolában. (sem a tanárok, sem a diákok). | Vannak olyan dolgok, amikről tudunk, de nem szívesen beszélünk róluk az iskolában. |
| 3. A tanárok nyíltan beszélgetnek velünk a bántalmazásról, zaklatásról. | Nyíltan és őszintén beszélünk a tanulókkal a bántalmazásról, zaklatásról. |

1. táblázat: Az őszinte légkörre és tabukra direkt módon rákérdező tanári és tanulói kérdőívkérdések.

A tabukat és őszinteséget indirekt módon az erőszakos viselkedésekre adott válaszokon keresztül vizsgáltuk (2. táblázat), valamint felhasználtuk az interjúk és a fókuszcsoportos interjú válaszait. Mind a tanulói, mind a tanári kérdőívben arra kérdeztünk rá, hogy az egyes szereplők szerint milyen lépéseket tesznek a bántalmazás megállítása, visszaszorítása és megelőzése érdekében, ki, mi segíti vagy akadályozza ezt. Vizsgáltuk, hogy miként reagálnak egy adott helyzetre, mennyire segítik a tanulókat abban, hogy újragondolják a történeteket és alternatív megoldásokat keressenek, vagy inkább lezárják a bántalmazó eseményt reflexió és a közösség bevonása nélkül. A nyolc részkérdésből négy esetében szignifikáns a válaszok közötti különbség a két csoport esetében, ezt az eredmények bemutatásánál jelezzük.

| Tanulói kérdések | Tanári kérdések |
|---|---|
| 1. A tanárok beszélgetnek velünk azokról a bántalmazó és zaklató viselkedésekről, amelyek velünk fordulnak elő az iskolában. | Beszélgetünk a tanulókkal azokról a bántalmazó és zaklató viselkedésekről, amelyek velük fordulnak elő az iskolában. |
| 2. A tanárok rendszeresen foglalkoznak azzal, hogy megismerjük, feldolgozzuk az iskolán belüli bántalmazások természetét. | Rendszeresen foglalkozunk azzal, hogy megismerjük, feldolgozzuk az iskolán belüli bántalmazások természetét. |
| 3. A bántalmazás, zaklatás jelen van az iskolában, de nem szokott téma lenni sem a tanulók között, sem a tanárokkal. | A bántalmazás, zaklatás jelen van az iskolában, de nem szokott téma lenni sem a kollégák között, sem a tanulókkal. |
| 4. A tanárok nem tudnak arról, hogy előfordul bántalmazás, zaklatás az iskolában. | Nem tudok arról, hogy előfordul bántalmazás, zaklatás az iskolában. |
| 5. A tanárok közbeavatkoznak, ha a bántalmazás, zaklatás előttük történik, és később, amikor lenyugodtunk megbeszéljük az esetet. | Ha bántalmazást, zaklatást látunk/érezünk, közbeavatkozunk, és később, amikor a felek lenyugodtak, megbeszéljük az esetet. |
| 6. A tanárokkal közösen keressük az okát az iskolában előforduló bántalmazásoknak. | A tanulókkal közösen keressük az okát az iskolában előforduló bántalmazásoknak. |
| 7. A tanárok nem tesznek semmit, ha tudomásukra jut/észlelik a bántalmazást, zaklatást, bárki bármit megtehet. | Ha tudomásunkra jut/észleljük a bántalmazást, zaklatást, nem avatkozunk közbe, rábízunk a tanulókra, hogy megoldják egymás között. |
| 8. A tanárok közbeavatkoznak, ha a bántalmazás, zaklatás előttük történik, és a helyszínen le is zárják/zárjuk az ügyet. | Közbeavatkozunk, ha bántalmazást, zaklatást látunk/észleljük, és a helyszínen le is zárjuk az ügyet, nem követi megbeszélés vagy eljárás. |

1. táblázat: Az őszinte légkörre és tabukra indirekt módon rákérdező tanári és tanulói kérdőívkérdések.

A tanulók tanárokbá vetett bizalmát két direkt kérdéssel keresztül vizsgáltuk, melyben azt kérdeztük, hogy a tanulók jeleznek-e egy iskolában dolgozó felnőttnek, ha bántalmazást látnak. Vizsgáltuk, hogy ez miként függ össze a tabukkal és őszinteséggel, a zaklatás szerepeivel, az iskolához való viszonytal és a különböző erőszakos

viselkedéstípusok előfordulási gyakoriságáról való vélekedéssel. A bizalomra vonatkozó két kérdést tettünk fel a tanári és tanulói kérdőívekben az összevetés érdekében (3. táblázat). A válaszlehetőségek az előbbivel azonosak voltak.

| | Tanulói kérdések | Tanári kérdések |
|----|---|---|
| 1. | Van olyan felnőtt az iskolában, akiről tudom, hogy bizalmasan kezeli azt, amit mondok neki. | Van olyan felnőtt az iskolában, akiről tudom, hogy bizalmasan kezeli azt, amit a tanulók mondanak neki. |
| 2. | Van olyan felnőtt az iskolában, akiről tudom, hogy hinne nekem, ha segítséget kérnék tőle. | Van olyan felnőtt az iskolában, akiről tudom, hogy hinne a tanulóknak, ha segítséget kérnének tőle. |

3. táblázat: A személyek közötti bizalmat vizsgáló tanári és tanulói kérdések

Egy kérdést tettünk fel a kérdőívben mindkét csoportnak arra vonatkozóan, hogy szoktak-e szólni a tanulók a tanároknak, ha zaklatást érzékelnek,² és egy másikat arra vonatkozóan, hogy ha nem szólnak, akkor miért nem szólnak. A tanulók számára további egy olyan kérdés van, amivel azt vizsgáltuk, hogy ha jelzik, akkor kinek. Arra is kerestük a választ, hogy mik azok az okok, amik miatt küldenek jelzést a tanárok felé és, mik azok az okok amik miatt nem. Az interjúk során nyert adatok tovább árnyalják azt a képet, hogy miként alakul a tanulók iskolában dolgozó felnőttek irányába megjelenő bizalma, miként érzik a tanárok azt, hogy a tanulók bíznak bennük és abban, hogy segítségükre lehetnek a bántalmazásokkal kapcsolatos problémák megoldásában.

A kérdőív adatait statisztikai feldolgozás alá vontuk. Esettanulmány lévén jelentősége van az adott jelenség gyakoriságát jelző leíró statisztikai adatoknak, hiszen ez mutatja meg a jelenség adott jelenlétét. A kérdések egymás közötti kapcsolatának feltárására összefüggés-vizsgálatokat végeztünk, a szignifikancia jelölésével. Az egyéni és fókuszcsoportos interjúkat kiegészítő módszerként alkalmaztuk, kvalitatív szövegértelmezéssel kerestük meg a manifeszt és látens tartalmakat, egy-egy interjút tekintve egy elemzési egységnek.

Eredmények

Iskolában dolgozók iránti bizalom

A tanárok 97%-a szerint van olyan felnőtt az iskolában, aki bizalmasan kezeli azt, amit a tanulók mondanak neki (az egyáltalán nem jellemző kérdést senki nem jelölte). Ezzel szemben a tanulók 64,5%-a érez így. Hasonlóan, a tanárok nagyobb arányban (66,5%) gondolják azt, mint a tanulók (38%), hogy van olyan felnőtt, aki segítene a tanulóknak, ha megkérnék rá. Azzal kapcsolatban, hogy szoktak-e szólni egy iskolában dolgozó felnőttnek a tanulók, ha zaklatást érzékelnek, a tanári és tanulói kérdőív válaszai között szignifikáns különbség látható: a tanárok 86%-a úgy érzi, hogy igen, míg a tanulók 44%-a. A statisztikai elemzések alapján nincs kapcsolat a között, hogy egy tanuló szól egy tanárnak és, hogy milyen gyakran érzékeli a különböző erőszakos viselkedéseket. Mindkét csoportban kerestük az okokat, hogy miért szólnak, vagy miért nem szólnak a tanulók az iskolában dolgozó felnőttnek. A válaszok alapján az derült ki, hogy a tanulók legnagyobb arányban azért szólnak, mert bíznak a tanároknak, és abban, hogy segítenek nekik (57%), és hinnének nekik (56,5%). Ugyanekkora arányban (57%) tudják azt is, hogy kihez kell fordulniuk ilyen esetben. Ennél kisebb arányban azért szólnak, mert tudják, hogy a segítség időben érkezik (46%), vagy mert a helyzetet nem tudják egyedül megoldani (45,5%). Ehhez hasonló arányban azt jelölték, hogy azért szólnak, mert kapcsolatban állnak az áldozattal (44%). A tanárok 90,5%-a úgy

2. Tanulók: Szoktál-e szólni egy iskolában dolgozó felnőttnek, ha (meg)tudod, hogy valaki zaklatás áldozata az iskolában? / tanári: Szoktak-e szólni a tanulók Önnek, vagy valamelyik kollégájának, ha (meg)tudják, hogy valaki zaklatás áldozata az iskolában?

véli, hogy azért szólnak nekik a tanulók, mert bíznak bennük és hisznek nekik, és mert tudják, hogy számíthatnak a segítségükre (80,5%). Azonosan gondolkodnak arról, hogy a tanulók tudják, hogy kihez fordulhatnak a problémájukkal (74%) és azért, mert a helyzetet nem tudják megoldani (74%), s mert úgy érzik, hogy a segítség időben érkezik (55%), és mert kötődnek az áldozathoz (55%). A tanárok és tanulók válaszai között három esetben szignifikáns a különbség: 1. a tanulók azért szólnak nekik, mert bíznak bennük, számíthatnak a segítségükre, 2. mert tudják, hogy kihez kell fordulni, és 3. mert nem tudják a helyzetet egyedül megoldani. Ezen kérdések esetében az látható, hogy a tanárok nagyobb arányban gondolják úgy, hogy ez így van, mint a tanulók. Az iskolapszichológus szerint azért szólnak, mert *„szerintem látják, hogy van ennek egy menete, és hogy az osztályfőnök erre odafigyel.”*

Arra vonatkozóan, hogy miért nem szólnak a tanulók, az iskolapszichológus azt válaszolta, hogy *„szerintem azért nem, mert nem tudják, hogy ez olyan dolog, amiben kell vagy lehet segítséget kérni, vagy úgy érzik, hogy ők maguk is meg tudják oldani. Vagy, akit bántanak, az nem mer szólni, a többieket meg az az egy személy nem érdekli.”*. Továbbá, *„azt is el tudom képzelni, hogy inkább szégyelli magát. Azt hiszi, hogy ő a hibás, hogy valamit rosszul csinál, és ezért kapja ezeket”*. A pszichológus a jelzést összefüggésbe hozta bizonyos viselkedések elfogadhatóságával is. Véleménye szerint szóbeli bántalmazás esetében az is előfordulhat, hogy azért nem szólnak, mert *„mondjuk nincs benne annyira a köztudatban, hogy ez is a bántalmazásnak egy fajtája, hogy olyan hangereőt üt meg valaki. Ezt még inkább elfogadhatónak tartják.”* Ezt megerősíti az a tanári és tanulói kérdőívekből nyert kutatási eredmény, miszerint a szóbeli erőszakot a többi viselkedéshez képest minden társas viszonyban nagyobb arányban tartják elfogadhatónak mind a tanulók, mind a tanárok. A tanulók legnagyobb arányban azt a választ jelölték a kérdőívben az általunk felsorolt állítások közül, hogy azért nem szólnak egy felnőttnek, mert meg tudják oldani a helyzetet egyedül (45,5%), ezt követően leggyakoribb válasz, hogy nem kötődnek az áldozathoz (38,5%), majd, hogy a segítség túl későn érkezik (34%). Ennél kisebb arányban jelölték azt, hogy azért nem szólnak, mert nem bíznak a tanáraikban, és abban, hogy hisznek nekik (28,5%), továbbá (25,5%), hogy számíthatnának a segítségükre. 24,5% nem tudja, hogy kihez fordulhatna a problémájával.

A tanárok 25,8%-ának vélekedése szerint a tanulók azért nem szólnak, mert nem kötődnek az áldozathoz, 19,5% szerint azért nem, mert azt gondolják, hogy a segítség túl későn érkezik. Legkisebb arányban jelölték azt, hogy azért nem szólnak nekik a diákok, mert nem bíznak bennük, hogy hisznek nekik, s hogy számíthatnak a segítségükre (3-3%). A két válaszolói csoport válaszai között itt is három esetben szignifikáns a különbség. A tanulók a tanároknál többen jelölték azt, hogy azért nem szólnak, mert 1. nem hisznek abban, hogy a tanárok hinnének nekik, továbbá azért nem, 2. mert nem bíznak benne, hogy a számíthatnak a segítségükre, illetve azért, 3. mert meg tudják oldani a helyzetet egyedül. A tanulói mintában nem találtunk szignifikáns összefüggést a között, hogy a tanulók bíznak a tanáraikban és a között, hogy szoktak-e nekik szólni, hogy ha azt észlelik, hogy valaki zaklatás áldozatává válik.

Megkérdeztük a tanulókat arról is, hogy kinek szólnak az iskolában dolgozó felnőttek közül. A válaszaik alapján a rangsor: osztályfőnök (70,5%), szaktanárok (27%), igazgató (11,5%), más felnőtt (6%), iskolapszichológus (2%). Ez esetfüggő is lehet. Egy példa a tanulók nyílt végű kérdésre adott válaszaiból: *„aki a legközelebb van, ha tettlegességről beszélünk, más esetben ofőnek”*. Érkezett továbbá jelölés a gondnokra, igazgatóhelyettesre, osztályfőnök-helyettesre is. A más felnőttet jelölő tanulók többsége a szüleit, családot jelölte, valaki a bántalmazó szüleinek szól. A tanárok a fókuszcsoportos interjú során a szülők jelzését hangsúlyozták, *„nekem minden esetben a szülő szól”* és kevésbé azt, hogy a tanulók jeleznek neki, habár példát erre is mondtak. *„Igen, nálam nagyon sokszor úgy spontán kibukik belőlük, úgy elmondják, pont olyan, hogy bementem egy, biztos jól tudok hallgatni, vagy nem tudom [...] És, hát aztán sokszor így már ilyen megtörtént esetekről mesélnek, ami már le-*

rendeződött". Az interjúk is megerősítik azt, hogy az osztályfőnökök kulcsszerepe van az iskolai észlelő- és jelzőrendszerben: „*nekem általában inkább az osztályfőnök szól.*”, „*van egy lány, akit interneten zavarnak. Ő kért tőlem időpontot, de nem jött el. Az osztályfőnöknek szólt, és ő szólt nekem, aztán talán meg is beszéltek az időpontot, de nem jött el.*” (Iskolapszichológusi interjú). Az is kiderült, hogy a kollégák is az osztályfőnöknek szólnak első körben, például: „*egyébként ott már volt bántalmazás is pont az én órámon. Fölpattant az egyik lány, és felpofozta a másikat. Én az osztályfőnöknek szóltam első körben, a M.-nak, pont mellettem volt, hogy jöjjön.*” (Tanár, fókuszcsoporthoz tartozó interjú). Ha egy szaktanár az igazgatóhoz fordul, ő is az adott tanuló osztályfőnökéhez irányítja a kollégáját: „*mondom, ezt te oldd meg vagy szóljál az osztályfőnöknek.*”

Azokra az esetekre is mondanak példát a tanárok, amikor a tanulók szaktanárnak szólnak: „*segítenek a kolleganők, mert az É., meg az E. is sokat szokott, mert ő is sokat beszélget velük, tehát azért, ha valami történik, az nem marad csöndbe az osztályban, hanem következő órán már mondják, már mondják, és akkor nekem így a kolleganők jönnek, és ezt így mondják.*” (Osztályfőnök, fókuszcsoporthoz tartozó interjú). Egy régóta az intézményben tanító tanár elmondása szerint, amikor új osztályt kapott igyekezett sokat köztük lenni és jelezni nekik, hogy szólhatnak neki, ha problémát érzene: „*nekem mindig az volt az elvem, vagyis én mindig úgy csináltam, hogy ha új osztályt kaptam, kilencediket én rengeteget voltam a szünetben a folyosón köztük, tehát figyeltem őket, és láttam, hogy ki hogy viszonyul, és ott melegebben már elkaptam. Ha esetleg nem voltam véletlenül ott, vagy valami, akkor jöttek és szóltak. [...] Tehát jöttek maguktól a gyerekek, és én be is vezettem, hogy nyugodtan jöjjenek hozzám, és szóljanak, hogy ha valami probléma van. És mindig jöttek, és szóltak.*” Az iskolapszichológus úgy érzi, hogy az események kb. 30%-ról szereznek tudomást.

Az iskolapszichológust megkérdeztük, hogy véleménye szerint vele bizalmasabbak-e a tanulók? Ezt válaszolta: „*szerintem nem. Ha találnak egy rokonszenves tanárt, akiben meg tudnak bízni, annak is el fogják mondani. Bennem is megbíznak, de azt gondolom, hogy rajtam kívül van más is. Ami részemről plusz, hogy én máshogy látok rá a dolgokra.*” Másrészt, arra is találtunk példát, hogy a tanulók maguktól szeretnék igénybe venni a pszichológus segítségét: „*sokszor a gyerekek maguktól is kérnek segítséget a pszichológustól. Tehát ők maguk is érzik azt, most nekem szükségem van arra, hogy tanármó szeretnék felkéredzkedni a pszichológushoz. (Többiek helyeslése) [...] Tehát, akkor úgy érzi, őneki azzal kell beszélni, ki kell beszélni magából a problémáját. Hát igénylik, igen.*” (Tanár, fókuszcsoporthoz tartozó interjú).

Az iskolai erőszakos magatartásformákkal kapcsolatos szerepek és a között, hogy szoktak-e szólni a tanulók egy iskolában dolgozó felnőttnek, védelmező és a lehetséges védelmező szerepben lévő tanulók döntő többsége szól egy iskolában dolgozó felnőttnek, ha bántalmazást, zaklatást érzene. A tanulói válaszok korrelációja azt mutatja, hogy az őszinte léghőorról való gondolkodás és az, hogy van-e olyan felnőtt az iskolában, aki bizalmasan kezeli azt, amit mondanak neki, aki hinne nekik, ha segítséget kérnek tőle, összefügg. Továbbá, eredményeink alapján azok a tanulók, akik bíznak egy iskolában dolgozó felnőttben, azok inkább szeretik az iskolájukat.

Tabuk és az őszinteség

Az őszinte léghőör és a tabuk kapcsolatát a 4. táblázatban mutatjuk. A módszertani fejezetben bemutatott kérdések esetében (lásd 1. táblázat) szignifikáns különbséget találtunk a tanulói és a tanári válaszok között. A tanulók kisebb arányban vélik úgy, hogy őszinte a léghőör az iskolában és azt, hogy mindent meg tudnak beszélni a tanárokkal, mint a tanárok. Nagyobb arányban érzik azt, hogy vannak tabuk az iskolában, mint a tanárok, akiknek valamivel több, mint a fele szerint ez kevésbé vagy egyáltalán nem jellemző. Továbbá a tanárok nagyobb arányban vélik úgy, hogy nyíltan és őszintén beszélgetnek a tanulókkal a zaklatásról, bántalmazásról, mint a tanulók, akik úgy érzik, hogy ez kevésbé vagy egyáltalán nem jellemző. Korreláció-számítással szignifikáns pozitív együtt já-

rást találtunk: a tanulók, akik őszintébbnek érzik a légkört, azok inkább érzik azt is, hogy a tanárok nyíltan beszélgetnek velük az erőszakról és jelenlétéről az iskolában.

| Kérdésszám | Státusz | Egyáltalán nem jellemző | Kevésbé jellemző | Inkább jellemző | Teljes mértékben |
|------------|----------------|-------------------------|------------------|-----------------|------------------|
| 1.*** | Tanuló (N=139) | 24% | 43% | 26% | 7% |
| | Tanár (N=31) | 0% | 19,5% | 74% | 6,5% |
| 2.* | Tanuló (N=139) | 13% | 36% | 31% | 20% |
| | Tanár (N=31) | 16% | 51,5% | 32,5% | 0% |
| 3.*** | Tanuló (N=138) | 29% | 30,5% | 30,5% | 8% |
| | Tanár (N=31) | 0% | 16% | 64,5% | 19,5% |

4. táblázat: Az őszinte légkörre és tabukra direkt módon rákérdező tanári és tanulói kérdőív vonatkozó kérdéseire adott válaszok gyakorisági megoszlása³

Megnéztük, hogy van-e együttjárás a között, hogy a tanulók hogyan érznek az iskolájuk iránt és a között, hogy mennyire érzik őszintének a légkört az iskolában. Szignifikáns kapcsolatot találtunk a két állítás között, azaz, minél őszintébbnek érzik a légkört a tanulók, annál inkább szeretik az iskolájukat.

Tabuk és az erőszakos viselkedéstípusok

Korreláció-számítással megvizsgáltuk, hogy milyen együttjárás van a tabuk és a különböző viselkedéstípusok gyakoriságának érzékelése között. A tanulók válaszai alapján a tanárok diákok ellen elkövetett bántalmazó viselkedései esetében találtunk szignifikáns összefüggést a különböző típusú erőszakos viselkedések érzékelésében. Azok a tanulók, akik inkább érzékelik azt, hogy a tanárok szóban megalázzák őket és azok, akik inkább érzékelik azt, hogy a tanárok levegőnek nézik őket, kevésbé vélik úgy, hogy őszinte a légkör az iskolában és, hogy mindent meg tudnak beszélni a tanárokkal. A tanárok, akik érzékelik a diákok egymás közötti kiközösítését, online lejáratását és az egymásról szóló pletykák terjesztését, kevésbé vélik úgy, hogy nyíltan és őszintén beszélnek a tanulókkal a zaklatásról és bántalmazásról. Hasonlóan, azok a tanárok, akik érzékelik a diákok részéről a szóbeli lejáratást és azt, hogy levegőnek nézik őket, kevésbé gondolják azt, hogy őszintén beszélgetnek a tanulók a bántalmazásról és zaklatásról. Az iskolapszichológus szerint a pedagógusok általában tabuként kezelik ezt a témát: „amikor a gyermekotthonban voltam, akkor a kollegáimmal részt vettem egy ilyen bántalmazás workshopon. Ez egy védettszerű környezet volt, és ott, amikor szóba került, hogy a nevelők részéről ez mennyire elfogadott, akkor nagyon összezártak, és mondták, hogy nem. Én pedig próbáltam nekik mondani, hogy tudom, hogy ez az elvárás, hogy zéró tolerancia, de azt is tudom, hogy van ilyen. És nem lehetett őket ebből kiközösíteni, csak az elvárt dolgot mondták. Nem vettek tudomást róla, hogy van ilyen, és hogy ők is csinálják, tehát ez a félelem annyira meghatározó [...]”.

3. A szignifikancia szintet minden kérdés sorszámanál jelöltük (*= $p \leq 0,05$ / **= $p \leq 0,01$ / ***= $p \leq 0,001$)

Tabuk és szerepek

A tanulói kérdőív egyes kérdéseit keresztábrával elemeztük a szerepekre vonatkozóan. Az áldozatok egyharmada teljes mértékben tabutémának gondolja a bántalmazást az iskolában, olyannak, amiről sem a diákok, sem a tanárok nem beszélnek. A passzív zaklatók 85%-a és a zaklatók valamivel kevesebb, mint a fele egyáltalán nem, további 20%-a úgy érzi, hogy inkább nem jellemző, hogy a tanárok rendszeresen foglalkoznának azzal, hogy megismerjék a bántalmazások természetét. A közönyös báméskodók 86,5%-a viszont úgy érzi, hogy inkább foglalkoznak vele. Erősen szignifikáns a különbség a zaklatók és nem zaklatók, valamint a csatlósok és nem csatlósok között arra vonatkozóan, hogy a tanárok velük közösen keresik-e a bántalmazások okát. Mindkét esetben a zaklatók és a csatlós szerepben lévő tanulók kicsivel több, mint a fele véli azt, hogy ez egyáltalán nem és inkább nem így van. A csatlósok kevésbé gondolják azt, hogy a tanárok a helyszínen lezárják az ügyet, és a passzív támogatók pedig inkább úgy érzik, hogy igen. Összefüggés van abban, ahogy a tanulók a tabukat érzékelik és az általuk felvett különböző szerepek között; akik zaklató és a passzív zaklató szerepben vannak, kevésbé érzik őszintének a légkört. A passzív zaklatók szignifikánsan kisebb arányban érzékelik azt, hogy a tanárok nyíltan és őszintén beszélnek velük a zaklatásról és bántalmazásról. A proszociális szerepekben lévő tanulók egy része, a lehetséges védelmezők pedig pont ellenkezőképpen érzékelik, szignifikánsan nagyobb arányban vélik úgy, hogy inkább jellemző az, hogy őszinte a légkör az iskolában és mindent meg tudnak beszélni a tanárokkal.

Tabuk és a bántalmazó viselkedésre adott válasz

A bántalmazó viselkedésekre adott legjellemzőbb tanári válasz mindkét csoport szerint az, hogy a tanárok közbeavatkoznak, ha ilyet tapasztalnak, és később közösen megbeszélik. A tanulók majdnem fele azt jelölte be, hogy a tanárok a helyszínen közbeavatkoznak, reagálnak, ha konkrét erőszakos eseménnyel találkoznak. Ezt az elvárt tanári magatartást a pedagógiai program is hangsúlyozza (PP: 29). A két csoport hasonlóan jelzi azt, hogy az esetet megbeszélik (ha a kedélyek lenyugodtak). Arra vonatkozóan fókuszcsoportos, igazgatói és igazgatóhelyettesi interjúból nyertünk információt, hogy ez kiknek a részvételével zajlik. Jellemzően az osztályfőnökkel és az eseményben közvetlenül érintett szereplőkkel, mikor külön-külön, mikor egyszerre. Általánosságban véve, a tanulók 75,5%-a szerint beszélgetnek velük a tanárok az iskolában történő erőszakos viselkedésről. Azt, hogy ez rendszeres/szisztematikus lenne, a tanulók és a tanárok különbözőképpen látják; az utóbbiak többsége szerint az (5. táblázat).

| | | Egyértelműen nem igaz | Inkább nem igaz | Inkább igaz | Egyértelműen igaz |
|-------|--------------------------|-----------------------|-----------------|-------------|-------------------|
| 1.** | Tanulói válaszok (N=97) | 6% | 18,5% | 54% | 21,5% |
| | Tanári válaszok (N=31) | 0,0% | 6,5% | 42% | 51,5% |
| 2.* | Tanulói válaszok (N=93) | 21,5% | 18,5% | 46% | 14% |
| | Tanári válaszok (N=29) | 0,0% | 20,5% | 48,5% | 31% |
| 3.** | Tanulói válaszok (N=92) | 21,5% | 31,5% | 34% | 13% |
| | Tanári válaszok (N=26) | 54% | 31% | 15% | 0,0% |
| 4. | Tanulói válaszok (N=106) | 33% | 28,5% | 30% | 8,5% |
| | Tanári válaszok (N=28) | 46,5% | 36% | 10,5% | 7% |
| 5. | Tanulói válaszok (N=127) | 4% | 8% | 34% | 54% |
| | Tanári válaszok (N=29) | 3,5% | 3,5% | 20,5% | 72,5% |
| 6. | Tanulói válaszok (N=99) | 13% | 20% | 46% | 21% |
| | Tanári válaszok (N=28) | 4% | 7% | 53,5% | 35,5% |
| 7. | Tanulói válaszok (N=111) | 61% | 22,5% | 11% | 5,5% |
| | Tanári válaszok (N=30) | 60% | 33% | 3,5% | 3,5% |
| 8.*** | Tanulói válaszok (N=117) | 6% | 13,5% | 35% | 45,5% |
| | Tanári válaszok (N=29) | 20,5% | 38% | 27,5% | 14% |

5. táblázat: A tanárok tanulók erőszakos viselkedésére adott válaszaival kapcsolatos tanári és tanulói vélekedések százalékos megoszlása⁴

Kiértékelés és következtetések

A kutatás azt mutatja, hogy az iskola világában az egyes szereplők nézőpontjából eltérően mutatkozik meg az iskolai erőszak jelensége. A tanárok és a tanulók ugyanannak az iskolai közösségnek tagjai és alakítói is, ezért különösen fontos a közösséget alkotó egyes elemek érzékelése. A kutatásukban azt találtuk, hogy a bizalom, őszinteség közösséget erősítő, a tabuk gyengítő tényezők az iskolai erőszak megelőzésében és kezelésében. Kutatásunk során megerősítést nyert, hogy a nagyobb bizalom és őszinteség érzése erősíti a közösséghez tartozást (Peguro, 2005); azok a tanulók, akik érzik a bizalmat és őszinteséget, jobban szeretik az iskolát. Mivel a pedagógusok úgy érzékelik, hogy egyértelműen tesznek lépéseket annak érdekében, hogy a tanulók tájékozottabbak le-

4. A kérdések számához tartozó kérdőív-kérdéseket lásd a 2. táblázatban.

gyenek és megértsék az erőszak és a zaklatás természetét, ezért az ő nézőpontjukban jobban jelen vannak annak jelei, hogy nyitottak és együttműködők. De a tanulók ezt ennyire minden kétséget kizáróan nem érzik. Azok, akik úgy vélik, hogy jellemző az, hogy beszélgetnek velük a tanárok arról, amik az iskolában történnek, azok is az 'inkább igaz' válaszlehetőséget jelölték. Figyelemre méltó eredmény, hogy míg az antiszociális szerepben lévő tanulók egy része és a proszociális szerepben lévő tanulók egy része nem érzékeli azt, hogy a tanárok foglalkoznak azzal, hogy ők megértsék a bántalmazások természetét, addig a bántalmazásban nem érintett közönyös bábmészakodók úgy érzik, hogy foglalkoznak vele a tanárok. Továbbá, míg az áldozatok és az antiszociális szerepben lévő tanulók egy része kevésbé érzékeli őszintének az iskola légkörét és inkább úgy érzik, hogy a bántalmazás tabutéma, addig a lehetséges védelmezők pont ellenkezőleg, azt érzik, hogy őszinte és nyílt légkör van az iskolában és minden meg tudnak beszélni a tanárokkal. Mivel a tanulók az erőszakos jelenségekben betöltött szerepeik szerint eltérő nézőpontot mutatnak a tanári reagálásokat tekintve, s a pedagógusi válaszok is azt erősítik meg, hogy inkább az egyes szereplőkkel és nem az esemény összes szereplőjével folytatnak kommunikációt, ezért egyesek úgy érzik, hogy az erőszak tabutéma. Az erőszakos viselkedésekre adott pedagógusi válaszok alapján nem látszik, hogy azok a tanulók, akik nem vesznek részt közvetlenül a zaklatásban, tudnak-e arról, hogy egy helyszínen lezárt esetnek van-e folytatása. Ők a legnagyobb arányban úgy vélik, hogy a tanárok a helyszínen lezárják az ügyet, és a továbbiakban nem foglalkoznak vele. A csatlósok ugyanakkor úgy érzékelik, hogy az ilyen eseményeket megbeszélés követi a későbbiekben. Ebből az derül ki, hogy a konfliktusok rendezésébe a tanárok csak azokat a tanulókat vonják be, akiket közvetlenül érintettek találnak, és azok a tanulók, akik szerepük természeténél fogva nem tűnnek úgy, mint akik bevonódnak, valójában viszont tetszik nekik a zaklatás (passzív támogatók), nem kapnak visszajelzést. Ezért lehet megnyugtató és fejlesztő a közösség számára az olyan beavatkozás, vagy konfliktuskezelési mód, amely mindenkire, az egész közösségre kiterjed. Ha a probléma közösségi dimenzióban rendeződne, mindenki érezhetné, hogy adott közösség tagja felelős annak működéséért. Mindenki érezhetné, hogy a konfliktus, a bántalmazó esemény, rendezésre került, azaz azt, hogy nyíltan „történik valami”. Ennek hiánya elbizonytalaníthatja a tanulókat, gyengítheti a közösséghez tartozás érzését. Sokan úgy érzik, nem találnak olyan személyt, akivel erről őszintén beszélhetnek, viszont a vizsgált iskolában az osztályfőnöknek van kulcsszerepe. Sok tanár tesz azért, hogy bízzanak bennük tanítványaik, ők azok, akik leghamarabb értesülnek/értesülhetnek a bántalmazó viselkedésről vagy annak tervéről. Látszólag a pedagógusok törekszenek a pozitív kapcsolat kialakítására tanítványaikkal általános értelemben, de kevésbé látszik az, hogy ez stratégiai jellegű lenne az iskola életében. Azt a következtetést a korábbi kutatásokhoz (*Fein és mtsai., 2002; Green, 2005*) hasonlóan mi is levonhatjuk, hogy a bizalom és az őszinte, nyílt közeg meghatározó szerepet játszik abban, hogy a tanulók jeleznek-e a tanároknak, ha bántalmazást észlelnek.

Az is érzékelhető, hogy vannak hasonlóságok és különbségek a tanárok és a tanulók vélekedései között a tekintetben, hogy a tanulók jeleznek-e egy felnőttnek, ha bántalmazást látnak; a tanárok kedvezőbbnek látják a helyzetet, mint a tanulók. Az eredményekből többek között az derült ki, hogy elsősorban nem azért jeleznek egy felnőttnek, mert van kapcsolatuk az áldozattal, viszont biztosan nem szólnak, ha nincs kapcsolatuk vele. Ebből az látszik, hogy önmagában az, hogy kapcsolatuk van az áldozattal még nem elég ok arra, hogy szóljanak egy felnőttnek, illetve talán az, hogy vannak tanulók, akik magát az erőszakos viselkedést problémának látják, míg mások maguk között is tabunak tekintenek olyan eseményekkel kapcsolatosan felnőtthöz fordulni, amelyben semmilyen értelemben nem szereplők. Szükséges a bizalom, az érzés, hogy a tanáraik hisznek nekik és segítenek nekik. Az rajzolódik ki, hogy a különböző szereplők különbözőképpen gondolkodnak arról, hogy milyen rendszeresen adnak, vagy kapnak jelzést erőszakról, és nem meghatározó tényező az erőszak érzékelésének gyakorisága abban, hogy a tanulók jeleznek-e egy felnőttnek vagy sem. A tanulói jelzésekből vélelmezhető,

hogyan a tanulók érzékelik, hogy a tanárok elhárítják, elháríthatják a problémát maguktól, úm. „összezárnak” – ahogy az iskolapszichológus mondja. Ő erősen érzékeli, hogy a pedagógusok között az erőszak valódi természetével, s nem csak a látható jelenségekkel való foglalkozás tabutéma. A tanulói és tanári válaszok közötti szignifikáns különbségnek ez egy potenciális oka lehet.

Szakirodalom

1. Aáry-Tamás Lajos és Aronson Joshua (2010): *Iskolai veszélyek*. Complex Kiadó Kft., Budapest.
2. Aronson, E. (2009): *Columbine után*. Abovo Kiadó, Budapest.
3. Bryk, A. S. & Driscoll, M. (1988): *The school as community: Shaping forces and consequences for students and teachers*. University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools. Madison.
4. Buda Mariann (2015): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen.
5. Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 5–6. 3–16.
6. Buchanan, D. A. (2012): 'Case studies in organizational research'. In: Gillian Symon and Catherine Cassell (eds): *The Practice of Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges*. Sage Publications, London. 373–392.
7. Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991): The Role of Aggression in Peer *Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups*. *Child Development*, 62. 4. 812–826.
8. Currie, C. et al. (eds. 2012): *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
9. Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014): *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
10. Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987): Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 6. Special issue: Integrating personality and social psychology. 1146–1158.
11. Fein, R. A., Vossekuil, B., Pollack, W. S., Borum, R., Modzeleski, W. & Reddy, M. (2002). *Threat assessment in schools: A guide to managing threatening situations and to creating safe school climates*. Washington, DC: U.S. Secret Service & USDE.
12. Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. 223–228.
13. Fiske, S. T. (2006): *Társas alapotívumok*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
14. Golnhofer Erzsébet (2001): *Esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.
15. Green, M. B. (2005): Reducing Violence and aggression in Schools. *Trauma Violence Abuse*. 6. 236–253.
16. Greene, M. B. (2000): Bullying and harassment in schools. In: Moser, R. S. & Frantz, C. E. (eds.): *Shocking violence*. Springfield, IL: Charles C. Thomas. 72–101.
17. Gyurkó Szilvia és Virág György (2008): *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. ESZTER Alapítvány – Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
18. Hartley, J. (2004): Case Study Research. In: Cassell, C. & Symon, G. (eds.): *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. SAGE Publications Ltd. London. 347–409.
19. Herczog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*. Complex Kiadó, Budapest.
20. Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Schwartz, D. (2001): The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. 268–280.

21. Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T. & Romano, L. J. (2010): Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, Special Issue: Trait Anger and Reactive Aggression. Robinson, M. D. & Wilkowski, B. M. (eds.) 78. 1. 95–118.
22. Kim, Y. S., Koh, Y.-J. & Leventhal, B. (2005): School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students. *Pediatrics* Febr. 115 (2). 357–363.
23. Mayer J. (2009): *Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevője*. FPPTI, Budapest.
24. Moore, K., Jones, N. & Broadbent, E. (2008): *School Violence in OECD countries*. Plan Limited, Chobham House, Christchurch Way, Woking, Surrey GU21 6JG, New York State, USA.
25. Myles, B. S. & Simpson, R. L. (1998): Aggression and Violence by School-Age Children and Youth: Understanding the Aggression Cycle and Prevention/Intervention Strategies. *Intervention in School and Clinic*. VOL. 33, No. 5, MAY 1998. 259–264.
26. Olweus, D. (1999): „Sweden”. In: Smith, P. K. (ed.): *The Nature of School Bullying: a Cross National Perspective*. Routledge, London.
27. Peguero, A. A. (2009): Opportunity, Involvement, and Student Exposure to School Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*. 7. 299–312.
28. Ranschburg Jenő (2008): *Félelem, harag, agresszió*. (11. kiadás) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
29. Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskolai koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
30. Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra* 06-07. 168–177.
31. Schuster, B. (2009): Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools. *NIJ Journal* NCJ 225765 March.
32. Síklaki István (2005): A tanári dominancia buktatói – a feleltetés szociolingvisztikai elemzése. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht. Budapest. http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0045/balogh_pedpszich0045.html (Utolsó letöltés: 2014. július 17.)
33. Smith, P. K. & Sharp, S. (1994): The problem of school bullying. In: Smith, P. K. & Sharp, S. (eds.): *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge, London. 2–19.
34. Stassen Berger, K. (2007): Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27/1. 90.
35. Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatás a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest. 301–311.
36. Twemlow, S. W. és Sacco, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Flaccus Kiadó, Budapest.