

Lendvai Lilla – Horváth László –
Dóczi-Vámos Gabriella – Jozifek Zsófia

Benne vagy?

A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei
a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére

Lendvai Lilla – Horváth László –
Dóczi-Vámos Gabriella – Jozifek Zsófia

Benne vagy?

A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei
a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére

Felelős szerkesztő: Jozifek Zsófia
Olvasószerkesztő: Alföldi Éva
Szakmai lektor: Dóczi-Vámos Gabriella
Borítóterv: Farkas Milán
Technikai szerkesztő: Molnár A. Aliz

ISBN 978-615-00-1564-4

Felelős kiadó: Meszlényi-Bodnár Zoltán
Az Európai Unió Erasmus+ programjának társfinanszírozásával
2016-1-HU02-KA205-001552
Nyitott Kör Egyesület, Budapest, 2018



Erasmus+

Tartalomjegyzék

Bevezetés	7
A projekt bemutatása	7
A Nyitott Kör és az elemzett előadások bemutatása	11
<i>Nyitott Kör</i>	11
<i>Stréber</i>	11
<i>Testképmutogatók</i>	11
Elméleti háttér	13
A probléma meghatározása	13
Az iskolai zaklatás (bullying) definiálása és természetének megértése a kapcsolódó fogalmakon, kutatásokon keresztül	14
<i>Az iskolai agressziótól az iskolai zaklatásig</i>	14
<i>Az iskolai zaklatás (school bullying) természete</i>	16
<i>A zaklató viselkedés típusai</i>	22
Az iskolai zaklatás értelmezési kerete	23
Nemzetközi és hazai kutatások alakulása az idők során, tartalmi és kutatómódszertani csomópontok	25
Kutatómódszertani kihívások	29
<i>A vizsgált jelenségek azonosításával kapcsolatos torzító hatások</i>	29
<i>A fogalmak jelentéstartalmának értelmezéséhez kötődő torzító hatások</i>	30
<i>A jelenség vizsgálatának kultúrafüggő torzító hatásai</i>	31
Bullying visszaszorítására és megelőzésére irányuló programok	32
<i>A felnőttek szerepe az erőszakos esetek kezelésében</i>	32
<i>Bullying prevenciós programok</i>	38
<i>Bullying prevenció és a drámapedagógia kapcsolata</i>	41
Kitekintés: cyberbullying	43

A kutatás módszertana és felépítése	45
A kvalitatív kutatás eszközei, fókuszpontjai	47
A kvantitatív kutatás eszközei, tulajdonságai	49
A minta bemutatása	51
 A kérdőíves adatok általános elemzése	 53
 Mi történt az egyes osztályokban?	 63
Béta Gimnázium 1. előadás (Stréber).....	66
Béta Gimnázium 2. előadás (Stréber).....	67
Alfa Gimnázium (Stréber)	68
Gamma Szakképző Iskola (Stréber)	68
Béta Gimnázium 3. előadás (Stréber).....	69
Delta Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 1. előadás (Stréber)	71
Éta Katolikus Szakgimnázium, Gimnázium és Kollégium (Stréber)	71
Dzéta Szakgimnázium 1. előadás (Stréber)	73
Epsilon Szakgimnázium (Stréber).....	74
Théta Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium (Stréber).....	75
Kappa Gimnázium 1. előadás (Stréber)	76
Kappa Gimnázium 2. előadás (Stréber)	77
 Mi történt az egyes osztályokban?	 79
Sigma Óvoda, Általános Iskola, Szakközépiskola, Szakgimnázium és Gimnázium (Testképmutogatók)	82
Mű Általános Iskola 2. előadás (Testképmutogatók).....	84
Mű Általános Iskola 3. előadás (Testképmutogatók).....	85
Ró Gimnázium (Testképmutogatók).....	87
Omikron Gimnázium (Testképmutogatók)	89
Lambda Gimnázium és Szakgimnázium (Testképmutogatók)	91
Pí Gimnázium (Testképmutogatók)	92
Kszí Gimnázium és Kollégium (Testképmutogatók).....	93
Nű Általános Iskola (Testképmutogatók).....	95

Összegzés, tapasztalatok	97
A kutatás módszertani és szakmai korlátai	97
A kutatás tapasztalatainak értelmezése	99
<i>A színházi nevelés alkalmazásának direkt hatásai.....</i>	<i>99</i>
<i>A bullying szereplőjéhez való viszonyulás</i>	<i>101</i>
<i>Kontextus.....</i>	<i>103</i>
<i>Tanári attitűdváltozás és jelenlét</i>	<i>104</i>
<i>A nemi szerepelvárások és sztereotípiák.....</i>	<i>106</i>
<i>A projekt gyakorlati hasznosíthatósága.....</i>	<i>108</i>
A kutatás eredményeinek gyakorlati felhasználási lehetőségei	110
A projekt folytatása, fenntartása	112
 Források	 113
 Táblajegyzék.....	 121
 Ábrajegyzék	 123

Bevezetés

A projekt bemutatása

*„Az inkluzív szemléletű és magas minőségre törekvő oktatás
a dinamikus és igazságos társadalmak alapja.”*

Desmond Tutu

A Nyitott Körben 2016 szeptemberétől kezdődően megkíséreltünk kifejleszteni és alkalmazni egy interdiszciplináris (szociálpszichológiai és neveléstudományi eszközöket használó) kutatási módszertant. Célunk a színházi nevelési előadások mint beavatkozások hatásának mérése volt. A kutatás egy húsz hónapon át tartó, nemzetközi stratégiai együttműködés keretében zajlott, az Erasmus+ ifjúsági programjának támogatásával. Szerbiai, ciprusi és romániai partnereink szintén drámás eszközökkel dolgoznak, illetve preventív és intervenciós jellegű programokat hoznak létre, amelyeket iskolákban valósítanak meg. Habár a négy társulat módszereiben jelentős különbségek látszóttak, a projektben egy központi problémakört meg tudtunk határozni, amely egyben a kutatás fókuszává is vált.

A bullying, vagyis az iskolai kiközösítés, megfélemlítés, a partnerekkel való egyeztetés során került a középpontba; mind a négy szervezet rendelkezik olyan drámás programmal, amelyet az említett téma hívott életre.

Célkitűzéseink közé tartozott, hogy a projekt egyes elemei olyan módon épüljenek egymásra, hogy egyrészt a résztvevő szervezetek saját módszereiket fejleszthessék, beépítve a partnerek jó gyakorlatait saját tervezésükbe, másrészt pedig a kutatás egyes szakaszaiban felszínre kerülő részeredmények befolyásolják a társulatok újabb tervezési munkáit.

A kutatás vezetőjének Lendvai Lillát, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskolájának doktorjelöltjét kértük fel. A kutatásmódszertan kialakításához az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájából Horváth Lászlót, a bullying szakértőjeként pedig Dóczi-Vámos Gabriellát (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet) vontuk be. A kutatás azért is számít pionírnak a maga nemében, mert az iskolai célcsoportok keretében végzett hatásmérési

kutatások is gyerekcipőben járnak, a színházi neveléssel kapcsolatos kvantitatív és kvalitatív módszereket keverő, valamint interdiszciplináris módszertanú kvázi-kísérleti vizsgálatra pedig – tudtunkkal – korábban még nem volt példa Magyarországon.

Napjainkban egyre többször szembesülünk a fiatalokat érintő tragikus eseményekkel – például öngyilkosságról szóló hírekkel –, amelyek háttérében bizonyos esetekben az iskolai környezetben tapasztalt bántalmazás áll. A virtuális világ egyik legnagyobb veszélye, hogy a kommunikáció a tanárok, a szülők és a támogató személyek látókörén kívül zajlik. Az online felületek további teret nyitnak meg az iskola épületéhez kötődően személyesen átélt pszichálásnak, megszegyenítésnek vagy akár megfélemlítésnek. Tehát az iskolai kirekesztettségéből adódó érzelmi nyomás nem szűnik meg az iskola falain túl. A gyerekek és fiatalok privát szférájába is beszűrődik a kortársbántalmazás, adott esetben uralhatja is azt. A kamaszoknál életkori sajátosságukból adódóan gyakori a határok feszegetése iránti vágy. Sokszor tapasztalható jelenség az egymás fűzetébe írkálás, a társak „heccelése”, a figyelemfelkeltő pszichálódás, azonban kellő reflexió hiányában ezek bántó gesztusokká is alakulhatnak. Főleg ha rendszeressé válnak, és célpontjuk gyakran megegyezik. Az elkövetők sokszor önmaguk is áldozatok, akár ugyanabban a közegben, akár egy másik csoportban vagy szocializációs szintén. Ezzel analóg folyamatok figyelhetők meg az online térben is, azonban ott elveszítik itt-és-most jellegüket. Sokszor egész közösségek számára nyilvánossá és visszakövethetővé válnak, valamint mentett/menthető adatokká alakulnak. Ez jelentősen növeli az áldozattá válásból adódó szorongás mértékét, az áldozatok pedig egyre nehezebben szabadulhatnak meg a rájuk ragadt címkéktől. A pedagógiai/pszichológiai gyakorlatban az áldozatok traumáinak feldolgozása a pszichológia feladata, így ez nem válhatott egy színházi nevelési projekt fókuszává. Az elkövetők szerepével szintén vagy terápiás módon, vagy a büntetés végrehajtásban szokás foglalkozni, ez sem a mi hatókörünk.

Éppen ezért azt vizsgáltuk, hogy mi a felelőssége mindezen folyamatok alakulásában azoknak, akik passzív szemlélői az eseményeknek. Hogyan lehetne növelni a tudatosságot a bullyinggal kapcsolatban, akár az osztálytársak, akár a nevelő szerepben levők körében? Alkalmas lehet-e a színházi nevelés/alkalmazott színház eszköztára arra, hogy a témában lényeges összetevők észrevehetőbbek és tetten érhetőbbek legyenek az érintettek számára? Talán mindannyian érintettek voltunk/vagyunk/leszünk?

Mindezen problémák és kérdések vezéreltek bennünket akkor, amikor megálmodtuk a projektet, amelynek egyik szellemi eredménye jelen tanulmány.

Az adatgyűjtés módszertanának kialakítása, valamint a projekt elemeinek összekapcsolódása is az úgynevezett „Double diamond” (vagyis kettős gyémánt) modell alapján zajlott, amely négy szakaszt jelöl ki:

- *Felfedezés:* a kutatók és tervezők a projekt kezdetén megpróbálnak „friss” szemmel tekinteni a terepre, vagyis benyomásokat gyűjtenek és újdonságokat fedeznek fel.

- *Meghatározás:* a felfedezés szakaszában összegyűjtött fogalmak definiálása, jelenségek értelmezése, legfontosabb problémák meghatározása. A cél, hogy összeálljon egy vázaltszerű keret, amely kiindulási alapként szolgál.
- *Fejlesztés:* a kutatási és tervezési koncepció kialakításának szakasza, amelyben többszöri tesztesésre kerül a korábban kialakított keret. Ebben a szakaszban kiszűrhetők hibák és átgondolhatóak és törölhetőek a keret egyes elemei.
- *Kivitelezés:* az előző három szakasz tanulságai alapján a koncepció véglegesítése és alkalmazása.

A projekt első szakaszában a már meglevő, korábban létrehozott, a bullying témáját érintő programjaikat tesztelték az együttműködő partnerszervezetek. A Nyitott Kör esetében ez a Stréber című színházi nevelési előadás volt, amely a bántalmazáskor be-nem-avatkozók felelősségének kérdéskörével foglalkozik.

A *felfedezés* szakaszában a kutatás vezetői benyomásokat gyűjtöttek a mérni kívánt előadásról, sűrű leírászerűen dokumentálták a folyamatot. A *meghatározási*, tesztelési, vagy idegen szóval „pilot” szakaszban két megfigyelő segítségével próbáltuk minél pontosabban és konkrétabban leírni a résztvevők reakcióit és az előadás interaktív elemeit. Közvetlenül az előadás után félig strukturált interjút vettünk fel a színész-drámatanárokkal, valamint egyoldalas visszajelzést kértünk a résztvevő osztályok osztályfőnökeiktől, amelyet tartalomelemzéssel vizsgáltunk. Összesen 5 osztály, 115 tanuló vett részt ebben a szakaszban. A *fejlesztéskor* ezek mentén, illetve az elméleti háttér áttekintésének segítségével kerültek kiválasztásra a későbbi mérésben alkalmazott kérdőívek skálái és kérdései, illetve a félig strukturált interjúk szempontjai. Ekkor jelent meg a kontrollcsoportok bevonásának relevanciája. Mindezek alapján jött létre a kutatás módszertanának végleges szerkezete. A *kivitelezési* szakaszban 20 foglalkozást mértünk a következőképpen:

- az előadást megelőzően félig strukturált interjút vettünk fel a résztvevő osztály osztályfőnökével, az osztállyal való kapcsolatára, az általa legfontosabbnak érzett problémákra, és az előadással kapcsolatos elvárásaira vonatkozóan;
- az előadást megelőzően kérdőívet vettünk fel a résztvevő osztály tagjaival;
- az előadást megelőzően ugyanezt a kérdőívet felvettük egy párhuzamos osztály tagjaival is, akik nem részesültek a programban (kontrollcsoport);
- az előadás alatt két megfigyelő megadott szempontok mentén leírta a történeteket, interakciókat, különös tekintettel a csoportdinamikai folyamatokra, és a résztvevők egymásra adott reakcióira;
- közvetlenül az előadás után félig strukturált interjút vettünk fel a megvalósító színész-drámatanárokkal az előadás eredményességére, és a csoportról alkotott benyomásaikra vonatkozóan;
- az előadást követően 5-10 nap elteltével, de mindenképpen az osztály következő osztályfőnöki óráját követően megismételtük a kérdőíves adatfelvételt a résztvevő csoporttal;

- ezzel egyidőben kérdőíves adatfelvétel a kontrollcsoporttal is;
- valamint az osztályfőnökkel újabb félig strukturált interjút vettünk fel, amelyben már a köztes időben tapasztalt változásokra, a problémával kapcsolatos beszélgetések, felvetések mennyiségére és minőségére kérdeztünk rá.

A projekt első és második időszaka közé építettünk be egy jó tapasztalatok cseréjén alapuló, know-how átadásra épülő 10 napos tréninget a partnerszervezetek munkatársainak részvételével. Itt szó esett az első szakaszban látszó eredményekről és az egyes szervezetek témával kapcsolatos meglátásairól is.

A második szakaszban az első időszak mért eredményei alapján és a tréning során összegyűjtött munícióval kezdtünk egy új színházi nevelési foglalkozás tervezésébe – továbbra is az iskolai bántalmazás témakörében –, azonban a témát szűkítettük az online zaklatás, vagyis a cyberbullying jelenségére. A Nyitott Kör esetében a Testképmutogatók című előadás született meg. Partnereink is hasonlóképpen gondolkodva, kifejezetten a 13-14 éves korosztályt célozva, preventív jellegű program kialakítására vállalkoztak. Mind a négy szervezet arról számolt be, hogy a virtuális térben zajló bántalmazás nagyon komoly problémának tűnik a célcsoportjaik körében, illetve szívesen megkísérelnék az ehhez kapcsolódó jelenségekre vonatkozó vizsgáldást.

Mindehhez a projekt keretében fejlesztettünk egy online, androidos alkalmazást, amely a fiatalok körében népszerű közösségi média felületeket modellezi. Célunk volt, hogy a bevonás, valamint interakció eszközeként a foglalkozásokban használjuk a programot. A vizsgálat időszaka alatt az alkalmazás teszt üzemmódban futott, így előzetes elképzeléseinkhez és lehetőségeinkhez képest korlátozottan tudtuk csak beépíteni a foglalkozásokba.

A második szakaszban létrehozott foglalkozásokat is a fentebb ismertetett módszertannal mértük, az első öt alkalom „pilotként” pedig szintén a kvalitatív eszközök kialakításának fejlesztését szolgálta. A kutatás során leginkább arra voltunk kíváncsiak, hogy az általunk megvalósított előadásoknak milyen hatása van a bullying észlelésére és előfordulására, és a hallgatag többség megítélésére a tartósan fennálló bullying helyzetben. Vizsgáltuk továbbá a közösségek felelősségelhárítási mechanizmusait, illetve az áldozathibáztatás mértékét is, amelyek a kortárs társadalmi folyamatokat jelentősen – negatív irányba – befolyásoló jelenségeknek mondhatók.

Jozifek Zsófia

R.U.In? - Drama methods' innovation for inclusive youth communities projektvezető
Nyitott Kör

A Nyitott Kör és az elemzett előadások bemutatása

Nyitott Kör

A Nyitott Kör egy színházi neveléssel foglalkozó módszertani műhely, ahol elsősorban színházi nevelési előadások, valamint drámaórák kerülnek bemutatásra. A színházi nevelési előadás egy többnyire 3 óra időtartamú interaktív előadás, amin egy diákközösség vesz részt. A színházi formában feldolgozott történet kapcsán egy kérdés, vagy téma kerül vizsgálatra: az előadást játszó színész-drámatanárok és a diákok közösen játszanak, gondolkodnak. Ezáltal a diákok nem csak nézői az előadásnak, hanem jelenlétükkel, kérdéseikkel és gondolataikkal alakítják az eseményeket. A művészetpedagógiai alaptevékenysége mellett részt vesz kutatásban, és az interdiszciplinaritást szem előtt tartó együttműködésekben más szakterületek partnereivel. Célja, hogy a tevékenységeiben részt vevő gyerekek és fiatalok képesek legyenek egymást segíteni, konfliktusait kezelni, valamint energiáikat és képességeiket közös cél érdekében hasznosítani. A közös munka hatására a résztvevők képesek lesznek egyensúly kialakítására és fenntartására a folyamatosan változó világban.

Stréber

A Stréber olyan színházi nevelési előadás, amelynek fókuszában a különbségből fakadó kirekesztettség áll. A dráma cselekményének központi szereplője Niki, egy kisvárosi (Földvár) középiskolába járó 16 éves lány, aki jól tanul, sportol és szorgalmas is. Az osztályfőnöke is szereti. Az osztály egyik tanulója, Gazsi/Cili (szereposztástól függően női vagy férfi színész-drámatanár jeleníti meg) rendszeresen kigúnyolja Niki eredményeit és érdeklődését. Az osztály reakcióját, valamint az osztálytársak a helyzethez való viszonyát a résztvevők határozzák meg. A program fő kérdése, hogy hogyan alakul azok felelőssége a folyamatban, akik a konfliktuson kívül állnak és szemlélő szerepben tűnnek fel. Emellett még a következő kérdéseket érinti a program: Mi a következménye annak, ha a szemlélők passzívak maradnak? A passzivitás tekinthető-e aktivitásnak, és ha igen, a zaklatás ellen hat, vagy épp ellenkezőleg, megerősíti azt? Hol van a kiközösítés határa, az a pont, ahol a szemlélők úgy érzik, hogy be kell avatkozniuk?

Testképmutogatók

A Testképmutogatók történetének helyszíne egy kanadai elit középiskola. A nagyvárosban élő fiatalok körében népszerű a CYBER nevű online alkalmazás, egy olyan közösségi média felület, amin keresztül privát és csoportos üzenetek és képek küldése lehetséges. CyberDee, a népszerű youtuber egy olyan telefonos videó felvételt kap üzenetben, amin egy iskolai verekedés látszik, a végén pedig egy telefonszám. A fiatalember oknyomozásba kezd, hogy állandó követőit tudósítsa az extrém, mégis mindennapinak tűnő esetről. Laurával, a telefonszám tulajdonosával személyesen találkozik.

A lány elmondása alapján kirajzolódik egy történet: Scarlettől nemrég egy meztelen kép terjedt el az egész iskolában, miután azt Russel, az osztály legmenőbb focistája kikönyörögte Scarlett-től. Csakhogy Russelnek van barátnője, Kate. Scarlettet pedig valamiért soha sem tudta igazán befogadni az osztályközösség. Laurának muszáj Kate-tel barátkoznia, ha menő szeretne lenni. Az ötödik szereplő Jay, egy visszahúzó-dó fiú, Russel csapattársa, akiről végül kiderül, hogy ő vette fel és küldte el a videót. Az osztályhierarchiában középen elhelyezkedők felelősségét vizsgálja a foglalkozás: Laura és Jay szerepét. Mi szükséges ahhoz, hogy kiálljunk a bántalmazottak, gyengék mellett, vagy épp magunkért, ha ezzel saját népszerűségünket veszélyeztetjük? A színész-drámatanárok erre keresik a választ a foglalkozás során, közösen a résztvevőkkel, *Even Placey: Girls like that* című színdarabja nyomán.

Elméleti háttér

A probléma meghatározása

Az iskolai agresszió problémája a gyakorló pedagógusok többsége számára mindennaposnak mondható. Időszakonként a média is kiemelten kezeli az egyes eseményeket, amelynek hatására a laikus közvélemény is erőteljesebben érzékeli a jelenséget. A téma igényli a párbeszédet, mert a zaklatási folyamat során az áldozat újra és újra megéli a megalázó helyzeteket. Komoly frusztrációt és bizonyos idő elteltével fenntartott fenyegetettséget élhet meg. Visszahúzódóvá, motiválatlanná és passzívvá válik, rosszabbul teljesít a tanulmányaiban és hosszú évekkal az események után is önértékelési problémákkal küzdhet (Hazler, Miller, Carney & Greene, 2001; Mihály, 2005; Buda, 2009; Fodor, n.d.). Ezek a megalázó gesztusok érkezhetnek a tanuló társak és a tanárok felől egyaránt (Mayer, 2009). Bár a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokból az derül ki, hogy Magyarországon „kedvező” a helyzet (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, de Looze, Roberts, Samdal, Smith & Barnekow, 2012), ez mégis több tízezer tanuló napi szintű áldozattá, szemlélővé válását, bántalmazó viselkedését jelenti (Buda, 2009). A tanulók azonban akár napi szinten részesei lehetnek bántalmazó eseményeknek és a felnőttek elől rejtve zajló zaklatási folyamatoknak. A pedagógusok jellemzően az órai munkához kötődően érzékelik a problémás tanulói viselkedéseket, így a jelenség a tanórai fegyelem témája felől is közelíthető (Mihály, 2005). Ugyanakkor az agresszió felől is, és ez az a pont, ahol fogalmi tisztázatlanság látszik a hazai szakmai és laikus szóhasználatban. Tehát első lépés a fogalmi tisztázás, ami azért fontos, mert a fogalmak jelentéstartalma, az egyes viselkedések szakszerű meghatározása a mögöttük rejlő viselkedések és viselkedésmintázatok megértését teszi szükségessé (Farrell, Meyer, Kung & Sullivan, 2001; Gyurkó & Virág, 2009; Twemlow & Sacco, 2012), ami mind a kutatások, mind a gyakorlati szakemberek munkáját segítheti. Erre teszünk kísérletet a következő fejezetekben.

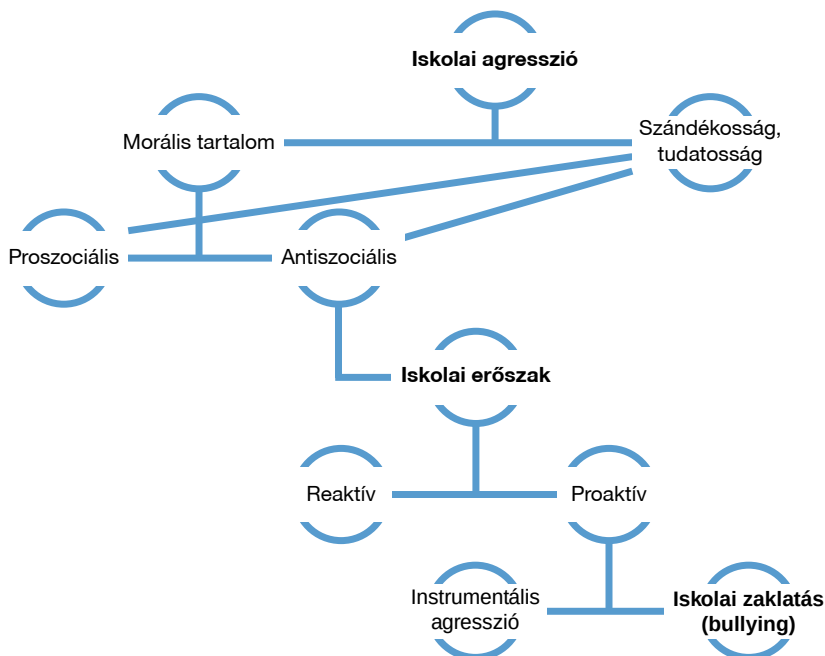
Az iskolai zaklatás (bullying) definiálása és természetének megértése a kapcsolódó fogalmakon, kutatásokon keresztül

Az iskolai agressziótól az iskolai zaklatásig

A hazai szakirodalom feltárása során érzékelhető volt, hogy a fogalomhasználat nem egységes, nem tisztázottak az egyes jelentéstartalmak közötti különbségek, illetve az egymáshoz való viszonyuk sem. Az egyes fogalmak ugyan egymással összefüggnek, de mégsem azonosak. A köztük lévő különbségek konkrét viselkedésbeli sajátosságokat ragadnak meg. Az agresszió tágabb értelmezéséből indulunk ki és *iskolaivá* – értelmezésünk szerint – akkor válik, ha az *események elkövetési helye az oktatási intézmény és/ vagy ha az elkövető és áldozat iskolapolgárnak tekinthető (diák, tanár, szülő, portás, a takarítószemélyzet tagja, konyhai dolgozó, büfés, stb.), függetlenül attól, hogy az agresszió az iskolában vagy az iskolába menet/jövet, vagy a kollégiumban, vagy táborozás közben történik* (Herczog, 2007; Schuster, 2009; Gyurkó & Virág, 2009 nyomán). Az alábbi ábrázolja a témához kapcsolódó fogalmak és néhány jellemzőjük egymáshoz való kapcsolódását (1. ábra).

1. ábra:

A témához kapcsolódó fogalmak egymáshoz való viszonya (Dóczi-Vámos, 2017)



Az **agresszió** semleges természetű fogalom, amit nem csak azzal a küzdelemmel azonosítunk, amit egymással, egymás kárára vívnak az emberek, hanem azzal is, amit a nehézségeik leküzdésére, céljaik eléréséért folytatnak, akár saját magukkal szemben is (Csányi, 1999). Kiinduló definíciónak a hazai szakirodalomban Ranschburg (2008) széles körben ismert és hivatkozott meghatározását választottuk: „*agressziónak nevezünk minden olyan szándékos cselekvést, amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon*” (Ranschburg, 2008, p. 90). Azért döntöttünk emellett, mert feltételként fogadja el a szándékosságot és tudatosságot, illetve a sérelem okozásának nyílt és átvitt formáit is megemlíti, azaz nem szűkíti le a nyílt, kizárólag fizikai sérelmek okozására, elszenvetésére. Az agresszió különböző motivációval viselkedésekben ölthet testet. Emiatt Ranschburg (2008, p. 92) szerint „a legelső szempont, amelynek alapján az agresszív magatartásokat csoportosítani kell, a viselkedés morális tartalma. Így beszélhetünk romboló, közösségellenes, ún. **antiszociális**, vagy a közösség és az egyén érdekeit szolgáló **proszociális** agresszióról”. A küzdelem tehát önmagában nem rossz vagy ártalmas (Aronson, 2004; Simon, 2009; Hárdi, 2010), és ahogy a tágabb értelemben vett agresszió is, úgy ezt az iskolai agresszió esetében is érvényesnek gondoljuk. Az antiszociális agresszió körébe tartoznak a romboló, közösségellenes viselkedések, míg a proszociális agresszió körébe azok, amelyek célja mások védelme, de nem a megfelelő eszközökkel. Így például, amikor egy tanuló egy másik tanuló védelmére kelve megüti a támadót. A viselkedése agresszív és amennyiben a pedagógus ezen a ponton érkezik a helyzetbe, és nem próbálja meg feltárni a mögöttes okokat, a közösség előtt gyengítheti a védelmezőt azáltal, hogy őt bünteti meg (pl. kiküldi a teremből, hátra ülteti, leszidja).

Az **erőszakos** viselkedés egyértelműen az ártó, káros, az egyén és a társadalom számára romboló hatással bíró, antiszociális oldalon áll, pozitív jelentéstartalma nincs (Moeller, 2001; Anderson & Huesmann, 2007; Sadock, Kaplan & Sadock, 2007; Buda, 2005; Hárdi, 2010). A szakirodalom nem egységes arra vonatkozóan, hogy attól válik-e egy viselkedés erőszakká, hogy magában foglalja a fizikai ártalmat (pl. ütés, rúgás, verés), vagy sem. Az általunk elfogadott erőszak-meghatározás a WHO 2002-es definíciója, ami tágan értelmezi az erőszakot, s ezt az iskolai erőszak szempontjából is érvényesnek tartjuk: „a fizikai erő és hatalom szándékos használata, fenyegetés vagy valós cselekedet, saját maga, vagy más egyén vagy csoportok ellen, melynek eredménye biztosan vagy valószínűsíthetően sérülés, rossz irányú fejlődés, halál, lelki károsodás vagy depriváció”¹ (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002, p. 23). Ez a definíció túllép az erőszak kizárólag fizikai vonatkozásán és beemeli az ártó szándékot, a lelki sérelmet,

1 “The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal development or deprivation” (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002, 23.).

hatalmi egyensúlyhiányt és a kényszerítést, függetlenül az események kimenetelétől. Azaz a lelki sérelmet is a következmények közé sorolja. A bántalmazás kifejezést ebben az írásban az erőszak szinonimájaként kezeljük, tudva, hogy vannak szakemberek, akik a zaklatás, bullying jelenségének szinonimájaként használják (pl. Jármí Évák (2015) *KiVa munkacsoportja*, vagy Twemlow és Sacco (2012) esetében a fordítás).

A **bullying** nem csak az iskola világában van jelen. A fogalmi tisztázatlanság miatt a bullying kifejezés is él a hazai szakmai köztudatban, de használjuk még a megfélemlítés, zaklatás, csicskáztatás, basáskodás kifejezéseket is, és vannak, akik a *bántalmazás* kifejezést (Jármí, 2015) is ugyanennek a jelenségnek a leírására használják. A zaklatás meghatározása is érlelődött az idők során. Ennek az evolúciónak mintegy végállomását, illetve első fontos állomását jelentette az, hogy Olweus 1993-ban publikált bullying definíciója elfogadottá vált a hazai és nemzetközi szakmai közösségekben is. Ez a meghatározás magyarul először az 1999-es *Educatio* folyóirat tematikus számában jelent meg: „zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (Olweus, 1999, p. 718). Az első egységesnek tekinthető definíció mérföldkövet jelentett a jelenség kutatása és a mindennapi iskolai gyakorlat szempontjából is. Azonban úgy véljük, hogy a jelenség mélyebb megértését a következő hat szempont segítheti: **a zaklatás olyan (1) proaktív, (2) mások sérelmére elkövetett tudatos, szándékos, akaratlagos és ellenséges viselkedés/eseményesorozat, (3) amely ismétlődő jelleggel hosszú távon fennáll, (4) egy olyan társas környezetben, közösségben zajlik, (5) amelynek feltétele valamilyen nyilvánvaló (pl. fizikai vagy létszámbeli erőfölény) vagy megélt (pl. népszerűség, a támadó különbnek érzi magát az áldozatnál) okokból fakadó hatalmi egyensúlyhiány, amihez (6) egy meghatározott szereprendszer kötődik.**

Az iskolai zaklatás (school bullying) természete

A **proaktivitás** azt jelenti, hogy az elkövető(k) bántó viselkedését nem előzi meg, nem váltja ki az áldozat valamilyen viselkedése. Azaz nem provokálja a zaklatót. A proaktív és reaktív agresszió erősen különbözik egymástól a jelenség, a célok/okok és a pszichológiai háttér tekintetében is (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie & Schwartz, 2001; Fiske, 2006; Buda, 2015). **A reaktív agressziót mint valami ellenségességre, fenyegetettségre adott külső választ értelmezi az agresszió irodalma, míg a proaktív agresszió olyan viselkedés, amelynek nincs közvetlen kiváltó oka, nem vezérli düh vagy harag, nem előzi meg a másik fél cselekvése.** Eszerint az agresszió természetét ez a különbségtétel árnyalja. Az *indulat* a reaktív agresszió jellemzője és leggyakrabban nem jár együtt a zaklató viselkedéssel (Popper, 2009; Ranschburg, 2008). Dodge & Coie egy 1987-es (idézi Buda, 2015) cikkükben írták le azt, hogy a reaktív agresszió olyan egyénekre jellemző, akiknek gyengébb a düh-szabályozásuk és bizonytalan társas

helyzetben hajlamosak ártó szándékot tulajdonítani a kortársaiknak. Az ártó proaktív viselkedés cél-orientált, nem-provokált, társas dominanciára irányuló agresszív viselkedés. A zaklatás pedig olyan tanult (Coloroso, 2014) proaktív agresszív viselkedés, amelynek célja a mások feletti dominancia megszerzése (Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Smith & Sharp, 1994). Hubbard et al. (2001) szerint az iskolai zaklatás gyengébb emberekkel, áldozatokkal szemben tanúsított proaktív agresszióknak tekinthető, tehát ugyan a reaktív agresszió is tartozhat az iskolai agresszió témakörébe, de nem tekinthető iskolai zaklatásnak. A zaklatás-kutatások később megkülönböztették a proaktív agresszió két fajtáját, az egyértelmű haszonnal járó **instrumentális agressziót** és a **zaklatást** (lásd 1. ábra). Utóbbi esetében nem szükséges, hogy érzékelhető, látható haszonnal járjon, lehet a népszerűség és a presztízs növelése is a célja (Buda, 2015).

Akár valós **erőfölénnyel** rendelkeznek, akár „csak különbnek” érzik magukat, a zaklatók úgy érzik, hogy hatalmuk van az áldozat felett, és ezt az adott közösségen belül fitogtatják. Egy olyan közösségen belül, amelynek több szereplője szemlélője az eseményeknek, vagyis olyan résztvevője, aki nem akadályozza meg a sorozatos bántalmazást. Ugyan kezdetben a zaklatást két tanuló közti eseményként tekintették, különböző kutatások egyre inkább igazolták csoportos jellegét. Így például az a kanadai kutatás is, ami rámutatott arra, hogy az iskolában előforduló zaklató eseményeken 85%-ban más gyerek(ek) is jelen vannak (Craig & Pepler, 1995). De hasonló nézőpontból közelít a Japánban kutató Morita (lásd Vizer, 1999) is. Moore, Jones & Broadbent (2008) összefoglaló munkájukban is egyfajta csoportjelenséggként határozzák meg a megfélemlítést. Coloroso (2014) a zaklatást egy színdarabhoz hasonlítja, amelyben meghatározott forgatókönyv szerint, meghatározott szereprendszerrel játszódnak az események. Buda (2009, p. 4) megfogalmazásában „a zaklatás maga is olyan viselkedés, amely elválaszthatatlan a társas kontextustól”. Magyarországon a zaklatást mélyebben, különböző összefüggésekben vizsgáló kutatásokból az látszik, hogy a zaklatás szerepekhez kötött csoportjelenséggként értelmeződik (pl. Buda, 2009; Figula, Margitics & Pauwlik, 2011; Nagy, Körmendi & Pataky, 2012; Dóczi-Vámos, 2016a).

Mára tehát tudjuk, hogy a bullyinghoz egy jellegzetes **szereprendszer** kapcsolódik. A kezdeti hazai és nemzetközi kutatások kiemelt célja mindig is a szerepek természetének megismerése volt. Ezen kutatások fontos eredménye annak felismerése is, hogy a körforgásban szerepet játszó csoportok nem homogének; illetve az is, hogy a szerepekhez különböző szempontok mentén közelíthetünk (Pearce, 1991; idézi Buda, 2015; Olweus, 2001, 2003; Figula, 2004; Peple, Craig, Jiang & Conolly, 2008; Figula et al., 2011a; Twemlow & Sacco, 2012; Coloroso, 2014). Ezek a kutatások főként a zaklatók, áldozatok és a szemlélők csoportjának leírására törekedtek, kevésbé a védelmezőkére. S bár mindegyik kutatás számos hasznos információval árnyalta a szerepek leírását, a továbbiakban az Olweus által kidolgozott „zaklatás körét” (lásd 2. ábra) mutatjuk be, amelyben nyolc csoportra osztja a szerepeket (egy szerep, a zaklató-áldozat, ebben

nem jelenik meg). Azért ezt választottuk, mert ebben a modellben egymástól jól elkülönülve látszanak az antiszociális, a proszociális és semleges természetű szerepek, amit kiemelten fontosnak tartunk, ahogy azt az előzőekben is kifejtettük². A modellben az áldozaton kívül négy antiszociális (szürke körök), két proszociális természetű (fehér körök, folytonos vonalú szegély) szerep van, és egy olyan, aki semmilyen módon nem vonódik be az eseményekbe (pöttyös szegély). Kérdés, hogy létezik-e semleges szerep egy ilyen folyamat során. A következőkben Olweus (2003) felosztását használjuk és ezen belül jelenítjük meg más kutatások eredményeit is a különböző szerepek leírására. (1) A **zaklatók**, akik az áldozatot kipécézik, akik kezdeményezik a zaklatást és aktívan részt is vesznek benne. Magas szociális intelligenciával és kiterjedt társas kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, ami érthetővé teszi azt, hogy könnyedén az áldozat ellen tudják fordítani a társaikat, izolálva őt a csoportból, közösségből. Az empátia viszont negatívan korrelál a zaklatás minden formájával. Ebből is látszik, hogy az empátia és a szociális intelligencia nem függenek és nem is függetlenek egymástól. Részben fedik egymást, de az érzelmi összetevő miatt különbséget kell tennünk közöttük, ugyanis a szociális intelligencia működhet érzelmek nélkül is (*Kaukianen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg, & Ahlbom, 1999; Björkqvist, Österman és Kaukianen, 2000; Buda, 2015*). A zaklatók körébe tartoznak a csatlósok, passzív zaklatók és passzív támogatók is. (2) A **csatlósok**, akik nem kezdeményezik a zaklatást, de tetszik nekik és aktívan részt vesznek benne, (3) a **passzív zaklatók**, akik nem kezdeményezik a zaklatást és nem is vesznek részt benne, de nyíltan biztatják a bántalmazókat. (4) A **passzív támogatók**, más néven lehetséges zaklatók, nem mutatják ki, de kedvüket lelik a zaklatásban. Más szakemberek adott esetben más felosztással dolgoznak (*Pearce, 1991; Pepler et al. 2008; Coloroso, 2014*), a zaklatók csoportja nem egységes. Vannak azonban olyan közös tulajdonságok, amelyek minden zaklatóra jellemzők. Ezek: szeretnek uralkodni mások felett, vágyják a figyelmet, hajlamosak kihasználni másokat céljaik elérése érdekében, csak magukra gondolnak, és nem foglalkoznak mások jogaival, szükségleteivel, érdekeivel és érzéseivel, és a másikat hibáztatják, bírálják és vádolják meg (hamisan). Általában akkor bántanak másokat, amikor felnőtt nincs a közelben és leginkább a náluk valamilyen szempontból gyengébb, önmagát megvédeni képtelen társukat pécézik ki. A zaklatók egy szűk köre áldozattá is válik, ők a **zaklató-áldozatok**, vagy **szorongó zaklatók**. Jellemző rájuk, hogy alacsony önértékeléssel rendelkeznek, bizonytalanok, gyakran magányosak és könnyen provokálhatóak. Emiatt maguk is gyakran válnak áldozattá, amiből következően talán a leginkább veszélyeztetett csoportot is ők alkotják. Ezekre a tanulókra **kevésbé a proaktivitás jellemző**, mint inkább az, hogy a többiekénél gyengébb önszabályozással rendelkeznek, **gyenge a düh-szabályozásuk**, ingerlékenyek és nehezen

2 Olweus eredetileg nem osztotta fel az egyes szerepeket az antiszociális-proszociális tengelyen.

alkalmazkodnak. Kevésbé kedveltek a társaik körében, mert maguk is egyszerre áldozatok és erőszakosak, amely ambivalencia megjelenhet az önértékelésben is. Nagyobb arányban depressziósak, és gyakran érzik magukat magányosnak. A kutatási eredmények alapján úgy tűnik, ezek a gyerekek azok, akik az idő múlásával sem képesek hatékonyabb társas alkalmazkodási stratégiákat elsajátítani (Buda, 2015).

A passzív zaklatók és passzív támogatók, de főként az utóbbi csoport a külső szemlélő számára inkább tűnnek (8) **közönyös báméskodóknak**, akik nem vonódnak be az eseményekbe sem bántalmazó, sem védelmező oldalról. A szakirodalomban különböző elnevezések élnek. A báméskodót a nézővel ellentétben jellemzően úgy írják le, mint aki kíváncsi, de nem jelen, mintha nem figyelne és nem látná a történeteket (Figula, Margitics & Pauwlik, 2011b). Bizonyos leírás szerint (Figula et al. 2011b) a szemtanúk körébe tartoznak a védelmezők. Az különbözteti meg őket a többi nem védelmező szemtanútól, hogy az attitűdjük pozitív az áldozat iránt, nem támogatják az erőszakot.

A szemlélők csoportját tehát azok a tanulók alkotják, akik aktív vagy passzív módon, de **részvételükkel támogatják az eseményeket**. De ez a csoport sem homogén. Vannak, akik aktívan buzdítják a zaklatókat, de ők maguk nem csatlakoznak, és vannak, akik csak mosolyognak, amivel szintén bevonódnak, csak ezt nem látványos módon teszik. A közönyös báméskodók nem vonódnak be az eseményekbe sem bántalmazó, sem védelmező oldalról. A szemlélők csoportjáról alkotott képet tovább árnyalja még a Twemlow & Sacco (2012) által **elkerülő szemlélőknek** nevezett csoport, akik tagadják, hogy személyes felelősségük van a zaklatásban, hiszen „nem vonódnak be”. **Távolságtartó szemlélőknek** nevezik azokat a diákokat, akik a személyes felelősségüket azzal hárítják el, hogy vagy az áldozatot, vagy a bántalmazót hibáztatják az eseményekért, ezzel is tovább gördítve a zaklatási folyamatot. Végül **számító szemlélőknek** azokat, akik senki mellett nem köteleződik el, és pusztán személyes érdekeik mentén döntenek el, hogy kihez csatlakoznak.

Sokrétű oka lehet annak, hogy a tanulók nem vonódnak be az áldozat védelmezésébe, és annak is, hogy nem jeleznek a felnőttek felé. **Jogos félelem** lehet, ha a diák attól fél, hogy közbelépése esetén ő is áldozattá válik, vagy akár hosszú távon célponttá is. Esetleg fél, hogy ront a helyzeten, például az áldozat „kerül bajba” miatta. Az is előfordul, hogy nem tudja, hogy mit tehetne, mit kellene tennie, mert ezekről nem tanult korábban, nem kapta meg a szükséges felkészítést. **Nem jogos kifogások** körébe tartozik az, hogy az áldozat nem a barátja, vagy hogy a zaklató a barátja. Előfordul az a vélekedés is, hogy „ez az ő ügyük”, illetve az áldozat hibáztatása is („úgy kell neki, megérdemelte”, „neki is meg kell erősödnie”, „amúgy is egy béna gyerek”) (Coloroso, 2014). A szerepekből, így **a szemlélő szerepből sem egyszerű kilépni, hiszen olyan szerepekről van szó, amelyek egymással szoros összefüggésben, feltételes viszonyban állnak**. A félelem attól, hogy a zaklató a beavatkozó-szemlélő ellen fordulhat, jogos. A bántalmazó olykor megfenyegeti a társait, hogy ne árulják el őt. Ha ezen a ponton a gyerek vagy fiatal „van olyan becsületes és bátor, hogy kiálljon a társaiért, akkor a törődés, a szeretet körforgása erőre

kap a közösségben” (Coloroso, 2014, p. 104). **A zaklatás tanult viselkedés, ily módon a beavatkozás módjait is meg kell tanítani a gyerekeknek** (Coloroso, 2014).

(5) A **védelmezők** azok, akik rosszzallják a zaklatást és megpróbálnak segítséget nyújtani az áldozatnak. (6) A **lehetséges védelmezők** rosszzallják a zaklatást és úgy érzik, hogy segíteniük kellene (de nem teszik). Feltehetően az utóbbi csoportba tartozó tanulók élik át a legnagyobb feszültséget a bántalmazó események láttán (Buda, 2015). A védelmezők csoportjáról kevesebb leírást találunk a szakirodalomban, mint az előzőekben bemutatott szerepekről. A védelmező becsületes és bátor, és a zaklatóval ellenétben empatikus (Coloroso, 2014). Twemlow & Sacco (2012) is a szemlélők elnevezéssel illeti a védelmezőket és különböző csoportokba sorolja őket. A **segítő szemlélők** elnevezéssel azokat a személyeket jelölik, akikre számítani lehet és kell, akik fontos szerepet játszanak a környezetükben történő pozitív változások kezdeményezésében és fenntartásában. Ezeknek a személyeknek a megtalálása elsődleges fontosságú, legyenek azok tanulók, tanárok, adminisztratív munkatársak, esetleg konyhai dolgozók vagy a portás. Három olyan személyiségvonást vagy tulajdonságot azonosítottak, amelyekkel ezek az emberek (gyerekek vagy felnőttek) rendelkeznek és a továbbiakban részletesebben is kifejtünk: 1. annak a csírái, hogy valakiből **természetes vezető** váljon, 2. a **mentalizáció** és végül az 3. **altruizmus**. Természetes vezetők azokból lehetnek, akik képesek ösztönözni a csoportot valamilyen magatartásforma követésére. A karizmatikus vezetővel ellentétben, a természetes vezető nem tekinti magát vezetőnek, cselekedetei azonban a csoport javát szolgálják. Elkötelezett a tevékenysége iránt, odafigyel másokra és nem érzi azt, hogy áldozatokat hoz. Sőt, ha mások rávilágítanak arra, hogy ezt teszi, meglepődik. Nem vezető akar lenni, hanem beépült célja, hogy segítse a csoport kreativitásának kibontakozását, támogassa a segítségkérés és a jó szándékú segítségnyújtást. Az ilyen típusú személyiségek – mentalizáló emberek lévén – segítő szemlélőként is működnek. Értelmezésükben a mentalizáció azt jelenti, hogy „az ember gondolkodó és érző lénynek tekinti társait [...] nem csupán szerepei alapján ítéli meg őket, hanem egész emberként viszonyul hozzájuk. Az emberi kapcsolatokat egyedinek és megismételhetetlennek tartja, amelyek hatással vannak rá. [...] törődik mások érzelmi és pszichológiai jóllétével, konfliktusait tárgyalás, nem pedig harc útján oldja meg, megérti önmagát és másokat, és nem riad vissza e nehézségektől” (Twemlow & Sacco, 2012, p. 122.).

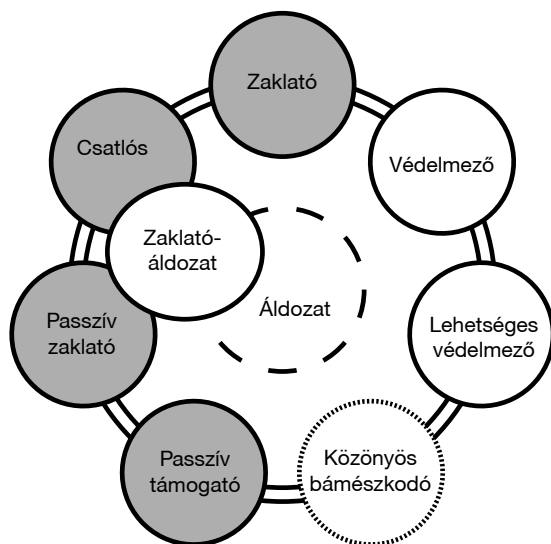
(7) Az **áldozatok** azok, akik elszenvedik a bántalmazó eseményeket. Csoportjuk oly módon tekinthető heterogénnek, hogy kutatások nem támasztották alá azt, hogy külső jegyek alapján válna valaki áldozattá. Így áldozat lehet az, aki magas, alacsony, szegény vagy jómódú, túlsúlyos vagy túl sovány, pattanásos, szemüveges, vagy fogszabályozót hord; az, akinek származása, vallása a zaklató szerint alacsonyabb rendű, az okos és tehetséges tanuló; és az is, aki kevésbé sikeres a tanulásban. A sort még sok olyan tulajdonsággal lehetne folytatni, ami felkelti a zaklatók figyelmét, ami miatt ő „másnak” tűnik a szemükben. Arra is találunk példát, hogy az áldozatok irritálóan, provokatívan,

idegesen viselkednek, és ezért válnak nevetség tárgyává. Amennyiben az áldozatok közös vonásait kutatjuk, látjuk, hogy gyakran népszerűtlenek, egyedül vannak és magányosnak érzik magukat. Valamint érzékenyek, szorongók, magukat hibáztatják azért, amilyen helyzetbe kerültek. Rendszerint alacsony az önértékelésük és nem hisznek abban, hogy ki tudnak törni az áldozatszerepből. Visszahúzódnak és óvatosak, félelmet és szégyent mutatnak (Pauwlik, Margitics & Figula, 2011), de ezek már az elszenvedett bántalmazás következményeként is felfoghatók. Önmagukat képtelenek megvédeni és amennyiben visszavágnak, nem asszertív módon teszik azt. Ezek a vonások a zaklató számára is jelzések arra vonatkozóan, hogy hatalmi törekvéseiket kiélhetik az adott egyén felett. Egy vizsgálat eredményei szerint „az áldozattá válás az önálávető viselkedéssel, a veszély attribúciójával, a reaktív agresszióval, az agresszió, illetve az asszertív viselkedés negatív következményeivel kapcsolatos várakozásokkal van kapcsolatban. Az önálávető viselkedés természetesen összefüggésben van bizonyos személyiség tulajdonságokkal, de az is nyilvánvaló, hogy az áldozattá válás egy olyan, önmagát erősítő körfolyamatot indít el, amelyben később nehéz szétválasztani az okokat és a következményeket” (Schwarz et al., 2008; idézi Buda, 2015, p. 118).

Ezek a szakirodalomban meghatározott szerepek, a mindennapi gyakorlatban nem mindig különíthetők el élesen. Így például dilemma, hogy a passzív támogatókat a pedagógusok a zaklatók, vagy a közönyös bámészkodók körébe sorolják. További kérdés, hogy hova sorolják a lehetséges védelmezőket.

2. ábra:

A zaklatás köre (The Bullying Circle) Olweus (2001) nyomán;
az egyes szerepekhez kapcsolódó viselkedés megítélése a proszociális-antiszociális tengelyen



A zaklató viselkedés típusai

Az erőszakos, így a zaklató viselkedés típusai is többféle szempont mentén csoportosíthatók. Az általunk választott szempontok: a bántalmazás direkt és indirekt formái, a verbális és nem verbális viselkedések és a nem verbális viselkedéseken belül pedig a fizikai és nem fizikai viselkedéstípusok elkülönítése (1. táblázat). Ezek áttekintése azért lényeges, mert kutatások és a hétköznapi iskolai gyakorlati tapasztalatok is azt mutatják, hogy az iskola mindennapi gyakorlatában számos viselkedéstípust – úgymint a kiközösítést, pletyka terjesztését vagy az erőszakkal való *fenyegetést* – sem a tanárok, sem a diáktársak nem feltétlenül ítélik erőszaknak vagy zaklatásnak. Sőt, ezekre a bántalmazó típusú viselkedési formákra nem feltétlenül tudnak reagálni a tanárok (Dóczy-Vámos, 2016a), miközben ezek hosszú távon rendszeresen ismétlődően – azaz zaklatássá válva – súlyos testi, és/vagy lelki sérülést okoznak az elszenvedőjének.

1. táblázat:

A zaklatás főbb típusai (Buda, Köszegehy & Szirmai, 2008)

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

Mivel minden erőszakos, zaklató esemény szociális térbe ágyazva történik, ezért a köznyelvi használattal ellentétben a szociális erőszak nem a kiközösítés szinonimája. A kapcsolati agresszió az, ami az áldozat csoporthelyzetének megingatása céljából történik akár személyesen, akár közösségi csatornákon keresztül. Direkt és indirekt agresszió egyaránt jellemzi, mert az elkövető célja, hogy ártsen az áldozat társas kapcsolatainak, rombolja a szociális helyzetét, státuszát³ (Dailey, Frey & Walker, 2015).

3 A kapcsolati zaklatás az 1. táblázatban az indirekt, nem fizikai kategóriában helyezhető el.

Az iskolai zaklatás értelmezési kerete

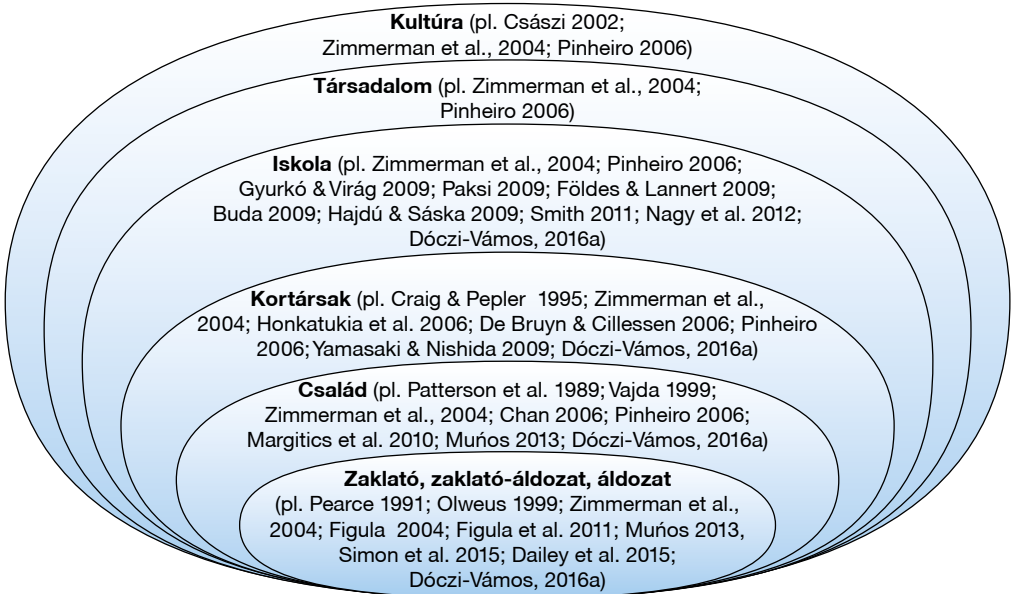
Az iskolában történő erőszakos és zaklató viselkedéseket különféle megközelítések mentén vizsgálhatjuk. Ezek között helyet kap az *evolúciós nézőpont*, *kötődéelmélet*, a *szociális tanulásmélet*, a *szociokulturális megközelítés*, a *szociálisinformáció-feldolgozás*, a *tudatelmélet*, a *hasonlóságelmélet*, a *dominanciaelmélet*, a *vonzásmélet* és az *ökológiai nézőpont* (Margitics, Figula, Pauwlik & Szatmári, 2010). Ezek kiegészítik, és nem kizárják egymást. Olyan alternatívái egymásnak, amelyek más és más szempontból próbálják megérteni az iskolai erőszakos viselkedéseket. Hiszen „a diákok zaklató viselkedése éppoly sokszínű és összetett, mint sok más, a szociális térbe ágyazott, érzelmekkel átszőtt, folyamatosan alakuló viselkedés – mint amilyen például a barátság, a szerelem vagy a versengés, amelyeknek szintén nincs átfogó elmélete” (Buda, 2015, p. 29).

Az iskolai zaklatás komplex jelenségének megértésére, Bronfrenbrenner 1979-es humánökológiai modellje alapján, Espelage & Swearer (2003) kidolgozta a **zaklatás ökológiai modelljét**. Abból indultak ki, hogy a zaklatás nem írható le egyetlen szempontból, ezért az egyén, a család, a kortársak, az iskola, a társadalom és a kultúra szintjeihez kötődően is keresik a válaszokat. A különböző, az egyén számára meghatározó személyek elvárásai eltérhetnek egymástól, következésképpen előfordulhat, hogy egy adott viselkedés normaszegés az egyik környezetben, míg egy másikban nem minősül annak (Margitics et al. 2010). Ettől válik hangsúlyossá a környezet szerepe, a viselkedés különböző rendszerek kölcsönhatásán alapuló értelmezése. És ez teszi indokolttá a jelenség adott környezetre vonatkozó, adott szereplőkkel történő vizsgálatát. A modell az iskolai zaklatást, az egyént körülvevő különböző mikro-közegeiben és azok interakciójában, a mikro- és makro-rendszerek egymásba ágyazottságában értelmezi, valamint hangsúlyos elemként említi az iskola szintjét. A hazai és nemzetközi kutatások, elméleti tanulmányok, az iskola terepén vizsgálódva az ökológiai modell minden szintjéhez kötődően gyűjtöttek adatokat (3. ábra). Az erőszak és zaklatás jelenségét az **egyén** (Figula, 2004; Muñoz, 2013; Dailey, Frey & Walker, 2015; Simon, Zerinváry & Velkey, 2015), a **család** (Patterson, Cohn & Kao, 1989; Chan, 2006; Margitics et al. 2010), a **kortársak** (Craig és Pepler, 1995; De Bruyn & Cillessen, 2006; Yamasaki & Nishida; 2009), az **iskola** (Pinheiro, 2006; Paksi, 2009; Buda, 2009; Hajdú & Sáska, 2009; Nagy et al., 2013) és a **társadalom** (Császi, 2002; Pinheiro, 2006; Moore et al. 2008; Hajdú & Sáska, 2009) szintjéhez kötődően értelmezi.

A modell nem csak arra alkalmas, hogy a különböző szinteket tudatosan különválasztva vizsgálódjunk a témában, de arra is, hogy egy adott intézmény belső világában megjelenő erőszak és zaklatás természetét minden szinthez kötődően megismerjük (pl. a tanulókat, a családi háttérüket, az adott város(rész), ország, kulturális sajátosságait, az adott kor, társadalom jellemzőit). Hasonlóképpen alkalmas a fegyelem jelenségének értelmezésére is.

3. ábra:

Az iskolai agressziót az ökológiai modell különböző szintjeihez kötődően vizsgáló nemzetközi és hazai kutatások



Összességében tehát a humánökológiai modell minden szintjéhez kötődően megjelenhetnek rizikó- és védőfaktorok, amelyekkel magyarázhatók az iskolán belüli problémás viselkedések (beleértve a tanórai rendbontást és az erőszakot és zaklatást is), amelyek megismerésére korábbi kutatások is törekedtek. Azonban véleményünk szerint az iskolai szint vizsgálatakor megjelenik egy szociokulturális nézőpont is, amelyik sokkal inkább a társas tényezők viselkedésben játszott szerepének súlyára összpontosít, mint az egyéni különbségek megértésére (*Margitics et al.*, 2010). Az elmélet szerint az erőszakos viselkedést abban a szervezeti környezetben kell értelmezni, amelyikben megjelenik, amit azok a kutatások erősítenek meg, amelyek azt jelzik, hogy az erőszakosság a nem demokratikus, tekintélyelvű és merev hierarchiával rendelkező iskolákban jellemző (*Roland & Galloway*, 2002). A következő fejezetben a nemzetközi, és részletesebben a hazai kutatások alakulását vizsgáljuk meg közelebbről.

Nemzetközi és hazai kutatások alakulása az idők során, tartalmi és kutatómódszertani csomópontok

Az iskolai agresszió, erőszak, zaklatás iránti **nemzetközi** érdeklődés az 1970-es évek óta, hazai szinten a kétezres évek első évtizedének vége óta élénkül. A témát – jelentőségéből és természetéből adódóan – számos tudományterület vizsgálja különböző nézőpontok mentén. A fiatalok erőszakos viselkedésére kezdetben az orvostudomány és a jogtudomány figyelt fel; az iskola világában megjelenő kutatások célja az volt, hogy a fiatalok és a gyermekek lehető legnagyobb körét elérjék a vizsgálatok, amire az iskola tűnt a legmegfelelőbb terepnek. Azóta – az iskola mint színtér szerepének jelentősége miatt – a téma iránti neveléstudományi érdeklődés is felélénkült. *Peter K. Smith* (2011) a bullying jelenségének nemzetközi kutatásának történeti alakulását négy nagyobb időszakra osztotta: (1) *Kezdetek*, 1970-1988: egymástól függetlenül induló kutatások, máig jelentős eredményekkel (kutatásvezetők pl. *Olweus*, *Peter K. Smith*, *Morita*, *Craig* és *Pepler*). (2) *Kutatási programok megalapozása*, 1989-1990: elindult a bullying szisztematikus vizsgálata, egyre több országban folytak kutatások (pl. Skócia, Wales, Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália). (3) *Nemzetközi szintű kutatási programok*, 1990-2004: elkezdtek összeérni a különböző országokban végzett kutatások. Európa több országában is fellendült a tudományos érdeklődés a téma iránt (Németország, Hollandia, Belgium, Olaszország, Spanyolország, Portugália), később Ázsiában, majd világszerte. (4) *Cyberbullying*, 2004-től: a 2000-es évek technológiai robbanását követően az online világ az iskolai zaklató események körében is egyre inkább megjelent. A megfélemlítő viselkedés új terekbe is áthelyeződött, aminek következtében a kutatók is újabb kérdéseket vetettek fel és irányították érdeklődésüket az online térben történő zaklatásra is.

Magyarországon ehhez képest viszonylag későn ébredt fel a tudományos érdeklődés a téma iránt, s máig is nagyon kevés kutatás látott napvilágot⁴. A médiában megjelenő esetek miatt nagyjából 2008-ban, 2009-ben ébredt fel a laikus és a tudományos érdeklődés a téma iránt. Hazai szinten az első kutatást a témában *Figula* (2004) végezte 2004-ben Szabolcs-Szatmár megyében. A kutatás még több szempontból kezdetleges, ugyanakkor úttörő munka, hiszen elsőként vizsgálta a bullying jelenségét hazai iskolákban. Elsőként gyűjtött adatokat a különböző szerepek azonosítására vonatkozóan (áldozat, támadó, agresszív áldozat, szemlélő), ehhez kötődően vizsgálta a nemek és életkor szerinti megoszlást, a bántalmazás típusait és vélt okait az áldozat és a támadó szemszögéből, a bántalmazást követő érzéseket a támadók körében és az események lokalizációját az iskolában. Később,

4 A mellékletben csatolt táblázatban a jelentősebb hazai kutatásokat mutatjuk be részletesebben, hogy láttassuk a téma iránti tudományos érdeklődés alakulását az elmúlt egy-másfél évtizedben (1. sz. melléklet). Bizonyos kutatások (*Paksi*, 2009; *Németh & Költő*, 2014) nem kizárólag az erőszakos és zaklató viselkedések feltárására összpontosítottak, mi viszont csak azokat tárgyaljuk; és a HSBC kutatássorozatból is csak a legutóbbi adatfelvételt.

kutatócsoportjával az „Iskolai erőszak kérdőív” sztenderdizálása kapcsán végeztek kutatást általános és középiskolai tanulók körében (Figula, Margitics & Pauwlik, 2011a).

2009-ben, a médiában nagy port kavaráó események miatt⁵ nagy lendületet vett a téma kutatása (Trencsényi, Maleczkyné, Rucska & Prémné, 2008; Mayer, 2009; Buda, 2009; Gyurkó & Virág, 2009; Földes & Lannert, 2009; Paksi, 2009; Hajdú & Sáska, 2009), majd ezt követően újra kevesebb tudományos kutatás látott napvilágot (Margitics et al. 2010; Margitics & Pauwlik, 2011; Nagy, Körmendi & Pataky, 2012; Simon, Zerinváry & Velkey, 2015; Dóczi-Vámos, 2016a). Ezek között van fővárosi középiskolások körében végzett kutatás (Mayer, 2009), regionális kutatás (Figula, 2004; Buda, 2009) és országos kutatás is (Földes & Lannert, 2009; Hajdú & Sáska, 2009). Buda 2009-es kutatása során kb. 1000 általános iskolás tanuló töltött ki kérdőívet, a kutatás célja az iskolai klíma, osztálylégkör és erőszak kapcsolatának feltárására volt. Az ESZTER Alapítvány megbízásából, a MFPI támogatásával végzett kutatást Gyurkó Szilvia & Virág György, (2009). Négy fókuszcsoportos interjút készítettek gyermekvédelmi- és oktatási intézményrendszerben dolgozó szakemberekkel, az iskolai erőszakkal kapcsolatos megítéléseik különbségeinek és hasonlóságainak feltárása céljából. Országosan reprezentatív online kérdőíves kutatást végzett a Kölknet keretében Földes Petra & Lannert Judit (2009). A vizsgálat célja az iskolában megjelenő erőszakos viselkedésformák gyakoriságának feltárása volt, illetve az, hogy milyen fogadókészséget mutatnak a pedagógusok az egyes megelőző eljárásokra, melyeket tartják a legalkalmasabbnak, s melyek azok, amiket a legkevésbé részesítenek előnyben. Ugyanebben az évben ismételte meg a 2004-es országos reprezentatív kutatását Paksi Borbála (2009), és végzett felmérést a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/s egészségfejlesztő programokról, az agresszív viselkedés megelőzésére vonatkozókról is. Egy évvel később jelent meg Margitics Ferenc et al. (2010) tanulmánya az iskolai erőszakkal kapcsolatos magatartásminták és a különböző szülői bánásmódok közötti összefüggések feltárásával kapcsolatosan. A zaklatás és osztálylégkör kapcsolatát vizsgálta Nagy Ildikó, Körmendi Attila & Pataky Nóra (2012) kérdőíves kutatás keretében 2012 februárjában és márciusában, majd 2014-15-ben az OFI által koordinált projekt keretében országos, reprezentatív kutatás zajlott, amelyben több mint 3000 általános iskolás vett részt (Simon et al. 2015). Ezek sorába illeszkedik egy, a 2015/16-os tanévben végzett esettanulmány, amelyik az adott iskolában megjelenő erőszak és zaklatás természetének megismerését tűzi ki célul. Mélyebben annak feltárását, hogy a jelenség fenntartásában és/vagy lebontásában milyen szerepe van a pedagógusok és a szervezet esetkezelésének, illetve az erőszakkal és zaklatással szemben alkalmazott megelőzési és beavatkozási megoldásokban megjelenő reflexiónak, tanulásnak és változásnak. Az esettanulmány az iskola közösségeinek minél szélesebb körű és mélyebb megismerése érdekében a humánökológiai modell minden szintjéhez kötődően gyűjtött adatokat (Dóczi-Vámos, 2016a).

5 A fizikatanárt csapteleppel fenyegető diák youtube-ra felkerült videója miatt.

Magyarország részt vett, vesz nemzetközi összehasonlító kutatásokban is, amelyek egy köre összpontosít az iskolai erőszak, zaklatás vizsgálatára is (HBSC, ESPAD, TALIS). 2004-ben zajlott a Kidscreen projekt, ami a fiatalok egészség szempontú életminőségének vizsgálata keretében vizsgálta a zaklatás mértékét és hátterét 11 európai országban. 2008-ban végezték az OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) elnevezésű nagy nemzetközi kutatást, amelynek keretében 23 ország tanárait kérdezték munkájuk körülményeiről és munkájukhoz való viszonyukról. Így például arról, hogy milyen tényezők zavarják a tanórai tevékenységet. A HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) kutatás rendszeresen vizsgálja a bullyingot; Magyarország 1985 óta vesz részt benne. A 2014-es hazai felmérése 2010-hez képest kiterjesztette a bullying vonatkozó kérdéseit. A HBSC elkülöníti a verekedést és a zaklatást, ez utóbbira a bántalmazás kifejezést használja. A kortársbántalmazás (bullying) és verekedés gyakoriságának feltárását az eseményekben való érintettségen keresztül vizsgálják. A 2014-es adatfelvételnél újdonság, hogy vizsgálja az online térben megjelenő bántalmazást és viszonyát a hagyományos zaklatással. Erre a célra két kérdést használ, és szintén az elkövető és az áldozat szerepét vizsgálja. Korábbi, hazai kutatásokat is kiegészítő módon vizsgálja továbbá a bántalmazással kapcsolatos jelzés küldését és a segítségkérést. A HBSC kutatások korlátja lehet, hogy a bullyingot kizárólag az érintettség felől közelíti meg és nem a gyakori eseményeket vizsgálja. Továbbá az érintettséget is az áldozat és a bántalmazó nézőpontjából veszi figyelembe, nem vonja be a szemlélőket, miközben ez azért lenne fontos, mert a bántalmazók csak azt teszik, amit a szemlélők megengednek nekik (Craig & Pepler, 1995; Twemlow & Sacco, 2012; Coloroso, 2014). Ezek a kutatások nagy előrelépést jelentenek abban, hogy nemzetközi összehasonlításban lássuk a helyzetet, s az országokra jellemző sajátosságokkal összefüggésben értelmezzük az eredményeket és vonjunk le következtetéseket.

Szinte mindegyik kutatás az iskola szintjére összpontosít, de erőteljes még az egyén szintjén a szerepek megismerése, a nemek és életkorhoz kötődő sajátosságok feltárása, és megjelenik a család szerepe. Társadalmi folyamatok és az iskolai agresszió összefüggését kevesen kutatták akár hazai, akár nemzetközi szinten (Buda, 2015). Az iskolai problémás viselkedések, erőszak és zaklatás, a társak és az iskola szintjén megjelenő összefüggéseit nehéz különválasztani, mert ugyan a tanulók iskolán kívüli élete is meghatározó, barátságok és társas kapcsolatok kialakításában egyre nagyobb szerepe van az iskolának (Buda, 2015), illetve az iskolán belüli kapcsolatoknak. Ily módon ez a két szint egymással interakcióban értelmezhető. Továbbá, amennyiben a zaklatás csoportfolyamat, úgy az iskola számos, vagy szinte minden közössége szerepet játszhat benne. „A pedagógusok, a diákok, a szülők az iskolákat, mint intézményeket alapvetően az ott folyó nevelő-oktató tevékenységek, a „szereplők” közötti interakciók, kapcsolatok összességéként és azok eredményeként látják, értelmezik, értékelik. A számukra fontos mindennapi történések és az azt kísérő jelenségek jelentik az iskolát, az *iskolák belső világát*” (Golnhofer, 2006, p. 4).

Az iskola belső világának iskolai erőszakban, zaklatásban játszott szerepét az érintett szereplők köré csoportosítva, hazai és nemzetközi szinten is azt látjuk, hogy több kutatás fókuszál a tanulók egymás közötti viszonyában megjelenő bántalmazásra, mint a tanulók és tanárok közöttire. Az 1. sz. mellékletben szereplő magyar kutatások beszámolóiban és tanulmányokban kulcsszókereséssel öt tanulmány esetében találtuk a „szervezet” kifejezést (Mayer, 2009; Buda, 2009; Paksi, 2009; Margitics et al., 2010; Dóczi-Vámos, 2016a). Ezekben megjelenik a szervezeti működésbeli sajátosságok jelentősége (úm. a szervezet reakciója, fellépése egy-egy eset kapcsán) az elméleti fejezetben, vagy az összegzésben, de pusztán kettő esetében jelenik meg a szervezeti fókusz már a kutatás megtervezésénél. Paksi (2009) a közoktatási intézményekben zajló prevenciós tevékenységek vizsgálatával kapcsolatban kitért az iskolai agresszió megelőzéséhez köthető prevenciós tevékenységekre is, és a szervezeti bizalom összefüggésében vizsgálja a pedagógusok percepcióját a tanulók egymás közti agresszív viselkedéséről. Az első – és tudomásunk szerint eddig egyetlen – hazai kutatás, amelyik kifejezetten szervezeti nézőpontból közelített, a 2015/16-os tanévben végzett esettanulmány (Dóczi-Vámos, 2016a), amely ugyanazon iskola szereplőit vizsgálta. Ez lehetővé tette a szervezeti működés bizonyos dimenzióinak (pl. tanárok bevonódása a prevenciós tevékenységekbe és az esetkezelésbe, a reflexió, a tanárok tanulása) iskolai erőszak és zaklatásban játszott szerepének feltárását. A kutatás következtetéseként megfogalmazható, hogy indokolt, hogy az iskola belső világát az iskolai erőszak és különösen a zaklatás összefüggésében az iskola szintjén vizsgálódó kutatások kiemelt figyelmet fordítsanak a szervezetre, annak működésére.

A vizsgálati minta tekintetében a kutatások jellemzően vagy a tanulókra vagy a tanárookra összpontosítanak, és amelyek mindkét nézőpontot egyszerre vizsgálják, azok is különböző iskolákból vesznek mintát. Azokban az esetekben, amikor törekednek rá, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulókat tanító tanárokat kérdezzék meg, akkor sem egy egész iskolát vizsgálnak, hanem több iskolából választanak ki osztályokat, tanulókat, tanárokat. Egyetlen kutatás vizsgálta ugyanazon intézmény különböző szereplőit⁶, végzett esettanulmányt, amely ugyan az ökológiai modell minden szintjén gyűjtött adatokat, azonban erőteljesen megjelent benne a szociokulturális nézőpont is (Dóczi-Vámos, 2016a). A pedagógiai munkát segítő iskolában dolgozó szakemberek hangját két kutatás szolgáltatta meg (Gyurkó & Virág, 2009; Dóczi-Vámos, 2016a), pedig szerepük különösen jelentős lehet a (szervezeti szintű) megelőzés szempontjából. A módszerek tekintetében legjellemzőbben a kérdőív jelenik meg, kevés esetben az interjú és a fókuszcsoportos interjú, viszont ezek minden esetben hozzájárulnak ahhoz, hogy árnyalják a kérdőívvel kapott eredményeket (Mayer, 2009; Dóczi-Vámos, 2016a).

6 Nem csak pl. azokat a tanárokat, akik a vizsgálatban résztvevő osztályokat tanítják, hanem szélesebb körben merít az iskola szereplőinek köréből: igazgató, igazgatóhelyettes, pszichológus, szaktanárok, osztályfőnökök, minden osztály tanulói.

Kutatásmódszertani kihívások

Elmondható, hogy a hazai témában végzett kutatások gyerekcipőben járnak (Buda, 2015). Az iskolai zaklatás rejtőzködő, sok esetben szubjektív megélésekhez, egyéni nézetekhez kötött jelenség, ezért vizsgálata számos ponton ütközhet nehézségekbe még akkor is, ha anonimitásra törekszünk. A kutatásmódszertani kihívások áttekintése azért fontos, hogy világosan lássuk azokat az okokat, amelyekkel az egymásnak gyakran ellentmondó kutatási eredmények magyarázhatók, illetve amelyek fényében érdemes bizonyos kutatások esetében nem általános érvényű, hanem adott csoportokra vonatkozóan következtetéseket levonni.

A vizsgált jelenségek azonosításával kapcsolatos torzító hatások

A gyakoriság vizsgálata esetében számolni kell az egyéni torzító hatásokkal, így például a bántó események rendszerességét vizsgáló kérdés instrukcióját és a válaszlehetőségeket is bizonyos tényezőket figyelembe véve érdemes kidolgozni. Kifejezetten a zaklatás rejtőzködő természetéből fakadó gyakorisági vizsgálatok nehézsége miatt nem egységes a szakirodalom álláspontja a zaklatás pontos mértékének megállapítása tekintetében. A gyakoriságot rendszerint vagy az áldozatok, elkövetők és szemlélők számának, vagy a zaklató események számának vizsgálatával szokták megállapítani. A különböző szerepek feltárása mindenképpen szükségzerű, ugyanakkor mivel előfordulhat, hogy egy tanulót több társa is bántalmaz, és az is, hogy egyvalaki akár másoktól függetlenül is több társát félelemben tartja. A zaklatás iskolán belüli mértékének a megállapítására a zaklató események számának megismerése mutatkozik célszerűbbnek (Buda, 2015). Miután a bullying esetében a rendszerességen és ismétlődésen van a hangsúly, már az instrukcióban érdemes egy behatárolt időtartamra rákérdezni, úgy mint az „elmúlt 12 hónapban”, „az eddigi tanév során”. A válaszlehetőségek szempontjából a kutatások egyfelől a „néha”, vagy „gyakran” típusú, úgynevezett „puha kategóriákat” használják, másfelől a „1-2x”, „kb. kétszer egy héten”, „havonta többször”, amely kategóriák pontosabb képet adhatnak a gyakoriság mérése érdekében. Mindezekén túl még az is nehezíti a helyzetet, hogy a lehetséges válaszok közül melyik kategória az, amit a kutatók már zaklatásnak tekintenek, hiszen ebben sem egységesek a szakirodalom meghatározásai. A puha kategóriák használatakor Olweus kategorizálására lehet támaszkodni, aki azokat az eseményeket tekinti zaklatásnak, amit a „néha” vagy ennél gyakoribb típusú válaszlehetőséggel jelölnek (Buda, 2015).

A jelenség azonosítását nehezíti, hogy még az anonim válaszadás esetben is előfordulhat, hogy bizonyos írott és íratlan társadalmi és kulturális szabályok befolyásolják a válaszadót (pl. egy fiú mennyire vallja be, hogy ő áldozat, vagy egy lány azt, hogy elkövető) (Buda, 2015). Az egyes tanulók saját magukra vonatkoztatott válaszainak kontrollja lehet az, ha egymásról is megkérdezzük őket (pl. Peer-Nominated Index of Aggression (Eron, Walder & Lefkowitz, 1972; idézi Huesmann & Guerra, 1997).

Ily módon lehetőség van a vizsgálat érvényességének megerősítésére és a helyzet objektívebb megismerésére. A társak megkérdezése az eseményekről a „kettős mérce” torzító hatását is mérsékelheti, miszerint ha ellenünk követnek el valamit, azt általában sokkal szigorúbban minősítjük, mint ha mi követjük el ugyanazt, és megint máshogy értékeljük, ha egy barátunk, vagy ha a baráti körünkön kívül lévő személy követi el.

Amennyiben felnőttektől gyűjtünk adatokat a tanulók egymás közti viselkedésére vonatkozóan, azzal érdemes számolni, hogy a felnőttek nem minden esetben látják tisztán az erőszakos viselkedések előfordulási gyakoriságát. Így többféle torzító hatással szükséges számolnunk. Egyrészt a zaklatás rejtőzködő jellege miatt, a felnőttek valószínűbben számolnak be alacsonyabb mértékű gyakoriságról, mint a tanulók. Másrészt a felnőttek a zaklatásnak gyakran már „csak” a fizikai részével találkoznak, vagy azt érzékelik, amikor az események eldurvulnak, és az azt megelőző verbális eseteket, vagy az indirekt formákat (pletyka, kiközösítés) nem tekintik zaklatásnak.

A fogalmak jelentéstartalmának értelmezéséhez kötődő torzító hatások
Az egyéni tapasztalatok és nézetek befolyásolják azt, amit a különböző kifejezések alatt a válaszadó és a kutató ért. Mindenki máshogy definiálja magában ezt a jelenséget, ezért is tartják fontosnak a kutatók, valamint a beavatkozási és megelőzési programokat fejlesztők, hogy már a tervezési fázis legelején definiáljuk azt, amit az egyes fogalmak alatt értünk (Farrell, Meyer, Kung & Sullivan, 2001; Gyurkó & Virág, 2009; Twemlow & Sacco, 2012). Erre különféle lehetőségek vannak: (1) a fogalmak definiálása a kutatási eszközben, (2) a tipikus, leggyakoribb zaklatásos jelenségek felsorolása (pl. csúfolás, lökdösődés, pletykálás), (3) a két stratégia kombinálása. Mivel nem biztos, hogy a válaszadó pontosan sorolja be a vele történeteket a kutatók által kínált absztrakt definícióba, ezért Buda (2015) szerint a tipikus, leggyakoribb konkrét történések, események felsorolása tűnik a jobb megoldásnak arra, hogy a kérdező és a válaszoló közös értelmezési kerete biztosított legyen. Ez esetben viszont az első úthoz képest fordítva történik az értelmezés, és a konkrét helyzetek absztrahálását a megkérdezettnek kell elvégeznie. A kérdés az, hogy vajon képes-e a válaszadó arra, hogy a leírt példáktól elszakadva s mégis az azok által felállított keretek között értelmezze a vele történeteket.

További nehézséget okoz az eredmények értelmezésében az, hogy a legtöbb esetben nem derül ki a kutatási beszámolókból, hogy a vizsgálatok során alkalmazott kutatási eszközökben megfogalmazott definícióban megkülönböztetik-e a viselkedés proaktív és reaktív természetét. Ezért nem lehet tudni, hogy a válaszadó miként értelmezi a vele megtörtént eseményeket, vagy a kutatási eszközben feltett kérdést. Mindezek fényében a zaklatás gyakoriságára vonatkozó nemzetközi és hazai kutatási eredményeket két szempont köré szervezve érdemes vizsgálni, a *zaklatáshoz kötődő szerepekben megjelenő tanulók aránya* és az *iskolai erőszakos viselkedéstípusok előfordulási gyakorisága*.

A jelenség vizsgálatának kultúrafüggő torzító hatásai

Bár az erőszak és a zaklatás általános jelenség, Buda (2015) hangsúlyozza a kultúrák közötti különbségeket is, amelyek szintén hatással vannak a témában végzett kutatásokra és a kapott eredményekre is. Különbségek már abból is fakadhatnak, hogy egy ország milyen mértékben foglalkozik az iskolai erőszakkal, zaklatással. Ugyanis másként csapódik le az iskolában az, ha van az adott országnak országos szintű prevenciós stratégiája, vagy akár, ha rendszeresen foglalkoznak intézményen belül vagy továbbképzések keretében az iskolában előforduló bullyinggal, és másként, ha nem. Előfordulhat ugyanis, hogy ott, ahol már általános iskolás kortól prevenciós programok működnek, az iskolapolgároknak van (közös) értelmezése a zaklatással kapcsolatban, ami megtámogathatja a kutatások megbízhatóságát és érvényességét. Pinheiro (2006) gyermekek elleni erőszakkal kapcsolatos nagy nemzetközi kutatásából is világosan látszik, hogy jelentős különbségek vannak abban, hogy hol, milyen típusú erőszakos viselkedéssel találkoznak a gyermekek, milyen összefüggések vannak a nemmel, családi vagy kortárs viszonyokkal, az iskolai élettel. Különbségek vannak a kollektivisták és individualisták társadalmak között, így például az „olyan közösségi kultúrában, mint például Kína, a gyerekek több kooperatív viselkedést tanúsítanak és kevesebb a konfliktusuk, mint az inkább individualisták nevezhető kultúrákban, mint például Nagy-Britannia, Kanada vagy az USA. Bizonyos viselkedésekhez is másként viszonyulnak a különböző kultúrákban. Például a féltékenység Kanadában a kortársak elutasításával, azaz peremre sodródással, gyakran áldozati szereppel jár, míg például Kínában népszerű!” (Buda, 2015, p. 23).

Morita Yohiji (idézi Vizer, 1999) kutatásaival társadalmi változásokra mutat rá. Japánban az 1980-as években nem volt probléma az erőteljes agresszió jelenléte a társadalomban, az iskolai erőszak mégis problémát jelentett. Megnőtt az iskolai zaklatásnak betudható öngyilkosságok száma, ami erős média és kormányzati figyelmet kapott. Morita az 1990-es évek vége felé az iskolai zaklatás jelenségét elsősorban társadalmi változásokra adott válaszként kezeli, és azt mondja, hogy Japánban eredendően könnyen engednek bármilyen csoportnyomásnak, aminek köszönhető mind az iskolai erőszak elterjedtsége, mind az áldozatok végletes reakciója. A zaklatás esetében nem csak a zaklatók támogatása, de az áldozatok védelmezése tekintetében is feltételeződik a csoport ereje. Azaz, ahogy korábban is írtuk, az áldozat és a zaklató közti interakció a szemlélők „válaszain múlik”. Ők azok, akik megnyilvánulásaikon keresztül szabályozzák az eseményeket. Morita ezen reakciókat fékmechanizmusoknak (control brake) hívja, amelyek mind az egyénben, mind a csoportban megtalálhatók. A fékmechanizmus működtetése pedig elsősorban az egyének csoportbeli szerepén, illetve a csoporthoz való kötődésén múlik, ami – állítása szerint – egyre kevésbé található meg a japán társadalomban, ahol az egyén egyre inkább a saját boldogulását keresi (societal privatization). Ez önmagában nem lenne negatív folyamat, azonban együtt jár a társadalmi felelősségek elhárításával és a másokra irányuló erőszak iránti passzivitással (Vizer, 1999), az erőszakkal szembeni akár önkéntelen tolerancia növekedésével is.

Bullying visszaszorítására és megelőzésére irányuló programok

A felnőttek szerepe az erőszakos esetek kezelésében

Az erőszakot és zaklatást iskolában vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások közül kevés irányult arra, hogy a pedagógusok konkrét erőszakos vagy zaklató eseményre adott válaszait elemezze, miközben meghatározó szerepe van a résztvevők későbbi viselkedésére nézve. Valószínűbben fordul elő a jövőben az adott erőszakos viselkedés, amennyiben nem von maga után következményeket, tehát fenntartja az erőszak, zaklatás körfogását (Yoon & Kerber, 2003). Ráadásul, az elkövető személyek nagy arányban tartanak a következményektől (Figula et al. 2011a). Az iskolai erőszak szempontjából sokat vitatják azoknak a megelőző és beavatkozó megoldásoknak a sikerességét, amelyek nem a közösségre épülnek. A bizalom érzésére hatással lehetnek az iskolában az Aronson (2009) által „kútlezárónak” nevezett megoldások, amiket az 1999-es Columbine iskolai ámokfutás után szélesebb körben vezettek be az Egyesült Államokban, pl. fémdetektor, biztonsági kapu, biztonsági őr, vagy a rendőrség erőteljesebb iskolai jelenléte. Ezek nem növelik a biztonságérzetet, hanem a gyanakvás érzését keltik (Brady, Balmer & Phenix, 2007; Aronson, 2009; Henry, 2009; Watkins & Maume, 2011). Hosszú távon nem érnek célt az olyan megoldások sem, mint a „beírás”, az igazgatóhoz küldés, a szülők behívása, extrém helyzetekben a tanuló más iskolába tanácsolása (Twemlow & Sacco, 2012). Hirschfield (2008) szerint a zéró tolerancia elve olyan iskolai környezetet hoz létre, ahol a tanárok egyéni belátását, mérlegelési lehetőségét és a diszkréciót aláássa az, hogy nagyobb hangsúly van egy uniformizált, a tanulók problémás viselkedését egységesen, differenciálatlanul büntető rendszeren, mint az adott probléma személyes megoldásán. Kupchik (2009) négy iskola büntetési-fegyelmezési eljárását vizsgálta az Egyesült Államokban etnikai és társadalmi szempontokat is beemelve, és azt találta, hogy ahelyett, hogy az iskolák a fegyelmezési interakciókat tanulási lehetőségként fognák fel, amelybe a tanulókat bevonják, inkább minden megbeszélést nélkülöző büntetési lehetőségként kezelik.

Az áldozatok „elvárásai” különböznek a bántalmazóik felelősségre vonása tekintetében, és ez az a pont, ahol az erőszakos esetek kezelése szorosan összefügg az iskolán belüli észlelő- és jelzőrendszerrel, ami szintén a bizalmas, őszinte és tabumentes légkör kiépítésének igényét mutatja (Dóczy-Vámos, 2016c). Míg néhányan azt várják, hogy az elkövetőt szigorúan megbüntessék, addig mások enyhébb büntetéssel is megelégednek és – ahogy az a bizalom tárgyalásánál is megjelent – kevésbé a formális utakat választják. A zaklatás iskolai térben története miatt az áldozatok gyakran nem tudják elkerülni a bántalmazójukat. Ezért saját biztonságuk érdekében nem szólnak a tanároknak, mert attól tartanak, hogy bántalmazóik olyan típusú büntetést kapnak (pl. felfüggesztés iskolából), ami miatt „komolyabb bajba” kerülnek, és emiatt bosszút állhatnak az áldozaton. Feltételezhető, hogy a szigorúbb büntetési eljárások magukkal vonják

annak a „küszöb-szintnek” a megemelkedését, amelynél már szólni fognak a tanulók. Azaz, a szigorúbb büntetés eredményeképpen feltételezhető, hogy az áldozatok, tartva bántalmazóik bosszújától, bizonyos komolyabb erőszakos eseményekről nem szólnak a pedagógusoknak (Skiba, Simmons, Peterson & Forde, 2006). Éppen ezért, értelmezésünkben, a bizalmas, tabuktól mentes légkör nem csak az erőszakos és zaklató eseményekről, de büntetési-fegyelmezési eljárásokról való nyílt beszélgetést is jelent.

A bántalmazásra adott tanári reakciók megismerésével hazai szinten tudomásunk szerint három kutatás (Hajdú & Sáska, 2009; Simon et al., 2015; Dóczy-Vámos, 2016a) foglalkozott és mindhárom azt találta, hogy előkelő helyen szerepel az események utáni megbeszélés. Az ombudsmani kutatás néven is elhíresült országos kutatás (Hajdú & Sáska, 2009) a különböző tanári beavatkozásokat a viselkedés típusa felől rendszerezte. Azt vizsgálta meg, hogy milyen válaszokat adnak a pedagógusok (1) az órai munka megzavarására, (2) órai feleselésre, (3) ellenszegülésre és (4) a szünetben történő verekedésre. A kutatás alapján az látszott, hogy a tanárok alig élnek a fizikai erőszak eszközeivel. Ugyanakkor nem tudni, hogy az általuk alkalmazott megoldásokat – úgy, mint kréta vagy valamilyen kemény tárgy dobását, „koki” adását, a fül meghúzását, a pofozást – fizikai bántalmazásként értelmezik-e. Bár – a tanári válaszok alapján – ezek nem jellemzően használatos fegyelmezési eszközök a 17-18 éves fegyelemsértőkkel szemben. A kutatásban megkérdezett pedagógusok a magatartási problémákat kis számban büntetik rossz tanulmányi minősítéssel, elégtelen osztályzattal. Bevallásuk szerint a tanórai fegyelmezetlenség és a szünetben történő verekedés esetében is leggyakrabban elbeszélgetnek a diákokkal. A verekedés esetében jellemző még, hogy a büntetést az igazgatóra bízzák, ezzel is ráruházva a „tanuló sorsáról” való döntés felelősségét. Eredményeikből nem derül ki, hogy másképpen járnak-e el a tanárok akkor, ha ismerik és akkor, ha nem ismerik a bántalmazó tanulót.

A másik, esetek kezelését vizsgáló hazai kutatás (Simon et al., 2015) a tanárok és a tanulók reakcióit tipizálta, a következőképpen: *szokásos, ideális, atipikus, vágyott*. (1) A **szokásos reakciók** között szerepel a formális írásbeli szabályozás (pl. házirend szabályai), a kiabálás, elkülönítés (pl. kizárják a közös tevékenységből a tanulót, vagy másik osztályba helyezik át), semmissé tétel, megkülönböztetés. (2) **Ideális reakciók**-nak tekintik a hierarchia megszüntetését a jobb kommunikáció érdekében, a feszültségoldási technikák tanulását, a differenciált bánásmódot, a szülő azonnali bevonását, a jogi következményeket, a társas támogatást és a tanárok adott eseménynek megfelelő figyelmét. (3) Az **atipikus reakciók** körébe azokat a válaszokat sorolták, amelyekről úgy vélik, hogy egyrészt közrejátszanak az egyes helyzetekben, csak megfogalmazatlanok, kimondatlanok maradnak, másrészt azokat, amelyek a tanulók által érzett információk hiánya miatt válnak nem szokásossá, azaz valami olyasmi történik az érintett tanulóval, amiről az osztálytársai nem tudnak. Erre példának az olyan eseményeket hozzák, amikor a tanulók nem az áldozat személyének elfogadása, hanem a tanár

személyének elfogadása miatt vélik úgy, hogy szükséges a tanári beavatkozás. Ide sorolják még azt, amikor az elkövető személyre szóló büntetést kap. Ilyen esetekben, a tanári eljárásból fakadóan, a társak úgy érzékelik, hogy a bántalmazó tanulóval „volt valami baj”, ami miatt nem kapott nagyobb büntetést. Ide tartozik még a kirekesztés, így például a bántalmazó időszakos távol tartása a csoporttól, vagy a fizikai bántalmazás, megszegyenítés, de az is előfordul, hogy a csoporttól távol maradó áldozat átlagát lerontják. (4) A **vágyott megoldások**, a helyzethez mért, megfelelő szinten történő kommunikáció, a nyitottság és könnyedség a megbeszéléseken, a türelem és kitartás a tanár részéről, a következetesség, igazságosság, szigorúság és a szabadabb kommunikációt biztosító légkör megteremtése. Ez utóbbiban a tanulók a biztonságos, nyílt, őszinte és tabuktól mentes légkörre való igényüket fogalmazzák meg (ez megjelenik *Mayernél*⁷ (2009) a fókuszcsoportos beszélgetések alkalmával is.

A harmadik esetkezeléssel foglalkozó kutatásban (*Dóczi-Vámos*, 2016a) is megfogalmazzák a tanulók az arra irányuló igényüket is, hogy a tanár hatékonyabban reagáljon a bántalmazásokra. A kutatás az erőszakos eseményekre adott tanári reakciók tipizálására a *Black-féle* (1976) **társadalmi kontroll különféle szempontok mentén történő rendszerezései közül hármat használt**⁸. Ezek (a) a **szabályozás stílusa, logikája**, a másik (b) a **kontroll formai jellemzői**, a harmadik (c) a **fegyelmi büntetések fokozata** szempontjából osztja fel a társadalmi büntetési-fegyelmezési rendszereket, ez esetben az iskolán belüli erőszakos viselkedések kezelése érdekében tett pedagógusi lépéseket.

A (a) **négyféle jogi stílusra és társadalmi kontrollra** vonatkozó elmélet az iskola közösségében megjelenő viselkedések **ellenőrzésének, értékelésének és szabályozásának a stílusát és logikáját vizsgálja** (*Nagy & Várhegyi*, 1992): **büntető, kompenzációs, terapeutikus és békéltető** szabályozás:

- (1) *Büntető jellegű szabályozás* a büntetőjogban alkalmazott forma, amely során a jog tilt valamely magatartást. A tilalom megsértésekor a csoport vagy közösség, mint egész lép fel az elkövetővel szemben. A **deviáns cselekedet van a figyelem középpontjában**, amit büntetéssel szankcionál. Az eljárás célja a bűnösség vagy ártatlanság megállapítása és az eset megisméltésének elkerülése.
- (2) *Kompenzatorikus szabályozás*: a sértett kezdeményezi az eljárást. A deviáns fél az adós, aki nem teljesítette a kötelezettségét, aminek következtében a sértett károsult. A szabályozás **középpontjában a deviáns viselkedés következménye** áll, ami különböző lehet, ezáltal különböző kompenzációt is igényel. Az eljárás célja az okozott kár rendezése. (Az előzőhöz hasonlóan itt is a szemben álló felek egyike nyer, míg a másik veszít.)

7 A fővárosi kutatás (*Mayer*, 2009) nem vizsgálja az esetek kezelését.

8 *Nagy & Várhegyi* (1992) nyomán ezek összekapcsolhatók az iskolában megjelenő erőszakos és zaklatási eseményekre adott pedagógusi és intézményi reakciók természetével.

- (3) *Terapeutikus szabályozás*: az ifjúsági bűnelkövetés vagy pszichoterápiában alkalmazott szabályozási forma, amely a deviáns személyt áldozatként kezeli. Ő maga (mint áldozat) kezdeményezi az eljárást, mint akinek segítségre van szüksége. A segítővel közösen igyekeznek javítani az illető helyzetén. A szabályozás **középpontjában a deviáns személy áll** és az eljárás célja a rossz helyzet megszüntetésével a „normális” állapot elérése.
- (4) *Békéltető szabályozás*: az eljárást a vitában álló felek kezdeményezik. A deviáns egyén a konfliktusban részt vevő egyik fél. A szabályozás **középpontjában a konfliktus áll**, és az eljárás célja a konfliktus megoldása, és a kapcsolat helyreállítása.

A kontroll **(b)formai jellemzőinek** szempontjából pedig megkülönbözteti a **kétszereplős** és a **háromszereplős modellt**.

- (1) A *kétszereplős modell*ben a büntető és a büntetett részvételével zajlik az eljárás.
- (2) A *háromszereplős modell*ben egy, a két szereplő közti megállapodást elősegítő külső szereplő – pl. a jog esetében bíró, iskola esetében mediátor – segítségével zajló szabályozás.

A **(c)fegyelmi büntetések fokozata** szempontjából hármat különböztetünk meg. Nagy & Várhegyi ezeket összekapcsolta az 1992-ben jellemzően alkalmazott pedagógiai megoldásokkal:

- (1) *Korrekció*: a helytelen viselkedés „kijavítása”; például feddessel, „megpirongatással”.
- (2) *Elíjesztés*: a helytelen viselkedés megismétlésének megakadályozása; például igazgatóhoz küldéssel, intéssel, megrovással.
- (3) *Megtorlás*: a helytelen viselkedés után nincs „több esélye” a tanulónak, következménye például az iskolából való kizárás, eltanácsolás. Jellemző lehet még a ma is működő megoldás, hogy a tanuló magántanulóként folytatja a tanulmányait.

Egy erőszakos esemény által kreált helyzet összetett, ezért a tanári reakciókat egyféle szempont mentén elemezni nem célravezető. Éppen ezért, az esettanulmány (Dóczi-Vámos, 2016a) az esetek elemzéséhez mindhárom elemzési szempontot együtt használta. Az eredmények szerint (lásd alábbi 2. táblázat) a különböző szabályozási stílusok, formák és fegyelmi fokozatok egymás mellett vannak jelen és az adott eseménytől és az abban részt vevő szereplőktől függ, hogy milyen szabályozási megoldást választanak. Leginkább a büntető jellegű és a békéltető szabályozási formák vannak jelen. A büntető jellegű főként a diákok iskolában dolgozó felnőttek ellen elkövetett bántalmazó cselekedetei esetében jellemzőek, a békéltetés pedig kifejezetten a diákok egymás közti viszonyában megjelenő erőszakra. A másik két szabályozási forma kevésbé fordul elő és meghatározott esetekben (pl. kompenzatorikus az iskola tulajdonának rongálása-kor). A tanárok jellemzően közbelépnek, de a lezárást máshogy érzékelik a különböző

szerepekben megjelenő tanulók. Azok, akik távolabb vannak az eseményektől és akiknek a szerepe nem egyértelmű (passzív támogatók), nem érzékelik, hogy megbeszélés követné az eseményeket. Ebből az következik, hogy a tanárok azokat a tanulókat vonják be az esetek kezelésébe, akiket egyértelműen bevonódóként azonosítanak. Azonban így rejtve, ezáltal kizárásra kerülnek tanulók, akik szintén az események részesének érezhették magukat azáltal, hogy a „színdarab” előttük és számukra is játszódik (Twemlow & Sacco, 2012; Coloroso, 2014). Ily módon, annak ellenére, hogy a zaklatás csoportjelenség, a megoldás nem a közösséget érinti.

2. táblázat:

A szervezet jellemző büntetési-fegyelmezési megoldásainak szabályozás és forma szerinti bontása

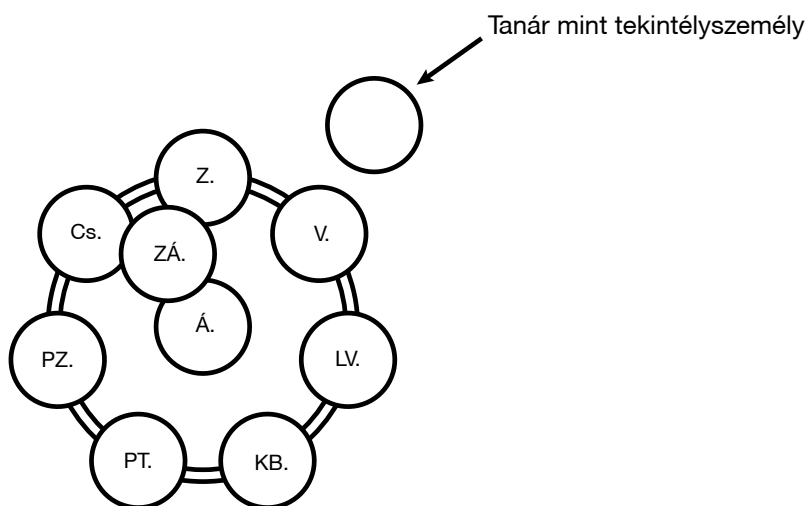
	Büntető jellegű szabályozás	Kompenzatorikus szabályozás	Terapeutikus szabályozás	Békéltető szabályozás
Kétszereplős	Az erőszakos eseményben részt vevő felek közötti hierarchikus viszony a helyzet megoldásában is tükröződik. Jellemzően diák-felnőtt <i>Fokozat: elijesztés, megtorlás</i>	Az intézmény tulajdonának rongálása esetében. Jellemzően diák-intézmény <i>Fokozat: elijesztés, megtorlás</i>	Halmazati cselekmények esetében. Jellemzően diák <i>Fokozat: elijesztés megtorlás</i>	Az erőszakos eseményben részt vevő két fél egy harmadik fél bevonása nélkül rendezi a helyzetet. Jellemzően diák-diák <i>Fokozat: -</i>
Háromszereplős		X	X	Az erőszakos eseményben részt vevő, főként diákok közötti megbeszélést egy tanár vezeti. Jellemzően diák-diák <i>Fokozat: korrekció</i>

A kutatásból az is kiderül, hogy erősen nézetekhez kötődik az, hogy milyen esetekben, milyen megoldásmódot választanak. Az igazgatóig nagyon kevés eset jut el és az igazgatóhelyettes az, aki a fegyelmi eljárásokkal, vagy az intézményben előforduló erőszakkal kapcsolatban a leginkább informált, aki a fegyelmi tárgyalások lefolytatásában központi szerepet vállal. Illetve az esetek egy része nem jut el a tanárokhoz, vagy eljut, de a tanárok, mérlegelés után úgy döntenek, hogy nem vonódnak be, mert, elmondásuk szerint az eseteket a tanulók elrendezik maguk között (*békéltető szabályozás – kétszereplős modell*). **Azok a tanárok, akik nem lépnek közbe és rábízzák a tanulókra a helyzet megoldását, vagy akik nem segítik a tanulókat az események újragondolásában például a békítéssel, a tabuk fenntartását erősítik.**

Szociálpszichológiai szempontokat figyelembe véve annak magyarázatára, hogy az esetkezelés, felnőtt beavatkozás következtelensége vagy elmaradása miként járul hozzá

az erőszak fennmaradásához egy intézményben. Kurt Lewin 1930-as években végzett vezetési stílusokat vizsgáló kísérlete, Stanley Milgram 1960-as években végzett engedelmességet vizsgáló kísérlete és Philip Zimbardo et al. 1971-ben végzett börtön-kísérlete meghatározó alapkövek annak bizonyítására, hogy **a társas környezet, a tekintélyszemély hogyan befolyásolja az egyén választ egy adott helyzetben**. Ezt tovább árnyalja az 1960-as évek óta tartó, eredetileg John Darley & Bibb Latané nevéhez fűződő **járókelő-effektust** (bystander effect) vizsgáló kísérletek annak megértésére, miért nem segítenek az emberek a rászorulóknak. Miután mindez az iskolában történik, a **pedagógus tekintélyszemélyként** van jelen, ahogy azt az alábbi ábra is mutatja (4. ábra).

4. ábra:
A zaklatás köre (Olweus, 2001) és a tekintélyszemélyek jelenléte



Ez megerősíti a tanári reakció szükségességét, mert közbelépésükön múlik, hogy tartósan, az idők során miként alakulnak a szerepek, az események és a hatalmi dinamika, azaz a zaklatás. Megkockáztatjuk, hogy közbelépés hiányában, a szervezet, mint erőszaktevő is megjelenhet.

A hazai kutatásokból is kirajzolódik, hogy az iskola felnőtt dolgozói máshogy reagálnak a különböző erőszakos viselkedésekre. Ez lehet annak is az eredménye, hogy az esetkezelést nem szervezeti szinten tanulják a kollégák. Külföldi kutatások (pl. Yoon & Kerber, 2003) azt mutatják, hogy vannak olyan típusú bántalmazástípusok, ilyen például a kiközösítés, amire a tanároknak nincsenek eszközeik. Az igazolódott, hogy a diákok a tanároktól komolyabb, szigorúbb reakciót várnak el (Mayer, 2009; Simon et al., 2015). A figyelmen kívül hagyást a diákok egyáltalán nem preferálják ezekben az esetekben,

a büntetést többen várják el, mint amilyen arányban tapasztalják (Simon et al., 2015). Miközben, amennyiben egy erőszakos eseményt figyelmen kívül hagynak, az áldozatok úgy érzik, hogy a tanárok nem foglalkoznak velük (Yoon & Kerber, 2003). Több kutatás is azt találta, hogy a tanulók nagy része nem feltétlenül érzi védettnek magát a tanárok által (Mayer, 2009; Figula et al., 2011b; Dóczi-Vámos, 2016a), aminek oka lehet többek között az, hogy a bántalmazás tabutéma az iskolában, akár azért, mert a tanárok nem tudnak, akár azért mert nem akarnak róla beszélni (Figula et al., 2011b; Dóczi-Vámos, 2016a).

Elmondható, hogy az erőszak és zaklatás szervezeten belüli fenntartásához, a kemény és büntető fegyelmezési módok (Henry, 2009; Allen, 2010), a másságtól való félelem és a diszkrimináció, az autoriter, szigorú fegyelmet megkövetelő légkör, a zéró tolerancia (Hirschfield, 2008), vagy az erőszak elfogadása és férfias normaként kezelése (Johnson, 2006; Henry, 2009), illetve a beavatkozás és esetkezelés következetlensége vagy elmaradása (Yoon & Kerber, 2003) járulnak hozzá. A szervezet válasza az erőszakra meghatározó az előfordulás szempontjából. Az interperszonális kapcsolatokba vetett bizalom kialakítása és növelése, valamint a biztonság kultúrájának kialakítása a cél (Warner, Weist & Krulak, 1999; Greene, 2005), mert a félelemmel teli szervezeti kultúra önbeteljesítő jóslatként megosztja a szereplőket és társas „kizsákmányoláson” keresztül áldozattá teszi azokat, akik kevesebb hatalommal bírnak (Thompkins, 2000; Watts & Ereville, 2004; Lindle, 2008).

Éppen ezért, úgy véljük, hogy **az esetkezelés, a jól működő észlelő- és jelzőrendszerrel együtt, már önmagában a megelőzés része** (Dóczi-Vámos, 2016a), ahogy számos megelőzési program ez utóbbi kiépítését, fejlesztését tűzi ki célul (Watkins & Maume, 2011). Számos program született külföldön az 1980-as évek óta, s jelentősen megnövekedett a zaklatásellenes programok eredményességének meta-analízisével foglalkozó nemzetközi vizsgálatok száma is (Smith, 2011).

Bullying prevenciós programok

Míg nemzetközi szinten egyre erőteljesebben jelennek meg a beavatkozási és megelőzési programok⁹ tudományos igényű elemzései (Elliott & Tolan 1999; Orpinas, Kelder, Frankowski, Murray, Zhang & McAlister, 2000; Farrell, Meyer, Kung & Sullivan, 2001; Fagan & Mihalic, 2003; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Ferguson, San Miguel, Kilburn & Sanchez, 2007; Vreeman & Carroll, 2007; Dailey, Frey & Walker, 2015), ilyen hazai programokat vizsgáló tudományos igénnyel nyomom követett vizsgálat és erről tanulmány tudomásunk szerint nem született (Dóczi-Vámos, 2016b). Éppen ezért a kapcsolódó fogalmak sem tisztáztak. Nincs hivatalosan definiálva, hogy mit értünk bullying- vagy erőszakprevenciós programok alatt, miközben a programok legalább két típusát különítjük el. Az egyik típusba soroljuk azokat a *pár órás előadásokat, néhány napos programokat,*

9 Itt implementálandó intézményi szintű megelőzési programra gondolunk, nem akár az iskola, akár iskolán kívüli szervezetek alkalmoszerű eseményeire.

amelyeket iskolán kívüli szervezetek dolgoznak ki és visznek az iskolába (pl. Nemzeti Bűnmegelőzési Tanács). A másik típusba pedig azokat a programokat soroljuk, amelyek olyan *szervezeti implementációt igényelnek, amik hosszú távon az iskola belső világának a részévé tudnak válni* (pl. KiVa, resztoratív konfliktuskezelés, OBPP). Nem sorolhatók program kategóriába, és a prevenció szempontjából vitatottak a korábban említett „kútlezáró megoldások” (Aronson, 2009). Az említett biztonsági őr és rendőri jelenléttel ellentétben, a biztonság szempontjából a tanulók által érzékelt tanári jelenlét meghatározó. *A bántalmazással szembeni egyik legmeghatározóbb védőfaktor a tanulók és tanárok kapcsolata és az utóbbi csoport gondoskodó figyelmének mértéke* (Astor, Meyer & Beyer, 1999; Watts & Erevle, 2004; Lindle, 2008). *Minél személyesebb az iskolai kultúra, annál kevésbé valószínű az erőszakos események előfordulása* (Warner, Weist & Krulak, 1999; Greene, 2005).

Ráadásul nem egy hosszú távú megelőzési program mindentől független bevezetése a cél, hanem *az erőszakellenes szemléletmód kialakítása*, amely adott esetben az intézmény megújulását jelenti (Twemlow & Sacco, 2012). A szemléletmód alakulása a szervezet számára egy öndiagnózison és tanuláson alapuló reflektív út, ami egy közösség életének markáns változását (pl. normák, szokások megváltozása) is jelentheti, amely változásra, megújulásra a szervezetnek készen kell állnia. A változás megjelenhet a rutinok megváltozásában, a struktúra (át)alakításában, a kultúrában és a stratégiában is, illetve akár a pedagógusok által is kidolgozásra kerülhet (Czakó, 2011). Az erőszakellenes szemléletmódot célul megjelölő, a változás útján elinduló szervezetek esetében mindez jelentheti az antiszociális viselkedésre adott egyéni és szervezeti szintű pedagógiai válaszok és eljárásrendek kidolgozását, egy jól működő észlelő- és jelzőrendszer működtetését, a közösségi élet különböző, rendszeres tevékenységeken keresztüli szervezését, az erőszakmentes kommunikáció gyakorlását, az iskolai erőszakról és zaklatásról való közös tanulás szervezését, az érzelmi feltöltődést és az empátia alakítását is (Dóczi-Vámos, 2016a).

A programok szervezeti beágyazottsága mellett érdemes számolni azzal is, hogy nem csak a bullying gyakorisága, de visszaszorítása és megelőzése is összefügg a humánökológiai modell különböző szintjeivel. Ugyanis, ha a bullying egy szisztematikus csoportfolyamat, amelyik érint zaklatókat, áldozatokat, társakat, szülőket, iskolai és otthoni környezetet is, akkor az egy szinten megjelenő beavatkozás (pl. az egyén szintje) nem valószínű, hogy olyan szignifikánsan konzisztens hatást gyakorol, amely változást hozhat az iskola életébe. Összességében, a humánökológiai és szociokulturális modellek egymásba ágyazott rendszerszintű megközelítésének hiánya alááshatja a sikert (Vreeman & Carroll, 2007; idézi Moore, Jones & Broadbent, 2008; Buda, 2015; Dóczi-Vámos, 2016a, 2016b).

Tudomásunk szerint tehát a különböző erőszakellenes programokat tartalmilag és eredményesség szempontjából áttekintő meta-analízis nem született még Magyarországon. Habár az OFI-ban voltak kezdeményezések az itthon működő programok összegyűjtésére (ISKON tudásközpont), egy olyan kutatásról tudunk, amely a közoktatásban zajló programokkal kapcsolatban gyűjtött információkat. Ebben teret kap az iskolai agresszióra

irányuló prevenció is, de nem a programok szempontjából (Paksi, 2009). Tehát a programok bevezetéséhez és fenntartásához kötődő eddigi főbb tapasztalatok megismerésében főként nemzetközi munkákra kell támaszkodnunk. Nemzetközi szinten pedig mára jelentősen megnövekedett a zaklatásellenes programok eredményességének meta-analízise, és a programok hatásával foglalkozó vizsgálatok száma (Smith, 2011). Az eredmények változatos képet mutatnak. Az első meta-analízisek szerint a programok általában véve minimálisan tűntek eredményesnek (Orpinas, Kelder, Frankowski, Murray, Zhang & McAlister, 2000; Fagan & Mihalic, 2003; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Ferguson, San Miguel, Kilburn & Sanchez, 2007; Vreeman & Carroll, 2007; Dailey, Frey & Walker, 2015). Egy 2007-es tanulmány áttekintette 10 ország 1966 és 2004 között működő prevenció programjait (Vreeman & Carroll, 2007). Eredményeik szerint összesen 26 program felelt meg az általuk felállított kritériumrendszernek, ami a kontroll és kísérleti csoportok meglétét és a méréssel szabályozott utánkövetést jelentette. Későbbi elemzések biztatóbb képet festenek. Így például Ttofi & Ferrington 2011-ben 44 jó minőségű kifejezetten zaklatásellenes programot elemzett, és azt találták, hogy átlagosan 20-23%-al csökkentik a zaklató viselkedés mértékét és 17-20%-al az áldozattá válás mértékét. Az olyan programok esetében, mint a finn KiVa vagy a norvég OBPP, 40-50%-os csökkenést találtak, ami jelentősnek mondható.

A célcsoport tekintetében léteznek *univerzális* (universal) programok és *válogatott* (selective) vagy *kijelölt* (indicated) tanulócsoporthoz fókuszáló programok. Vannak *egész iskolát átfogó* (whole school) programok és *speciális iskolákra vagy osztályokra* (special schools or classes) vonatkozó beavatkozások, illetve a *komprehenzív/többoldalú* (comprehensive/multimodal) program kifejezés is megjelenik. Ezek meghatározásában is különbségek érzékelhetők a különböző kutatóknál. Összességében az látszik, hogy az egész iskolát átfogó, a teljes populációra kiterjedő programok gyakran eredményesebbnek bizonyulnak azoknál, amelyek csak az iskolai élet szereplőinek egy speciális csoportját vonják be (Olweus, 1993; Farrell et al. 2001; Vreeman & Carroll, 2007). Előnyük, hogy nem címkéznak és nem kategorizálnak, és mivel minden tanuló együtt dolgozik, a veszélyeztetett tanulók tanulhatnak szociálisan kompetensebb társaiktól. Az ilyen jellegű prevenciót főleg az általános megelőzés esetében tartják hasznosnak, kevésbé az egyes tanulók számára (Barnes, Smith & Miller, 2014). Ugyanakkor az univerzális, vagy egész iskolát átfogó programok sikere nem mondható általánosnak. Orpinas et al. (2000) programimplementálási próbálkozása azt mutatja, hogy egy program iskolai szintű bevezetésére, hirtelen nagymértékű, azonnali megújulásra, ilyen mértékű anyagi ráfordításra nem minden iskola, szervezet képes. További veszélye még az egész iskolát átfogó programoknak, hogy a figyelem átsiklik a veszélyeztetett gyerekeken, akiknek intenzív pszichológiai, családi és nevelési beavatkozásokra lehet szükségük. A kiscsoportos munka az egyén számára hasznosnak bizonyul, mert a tanárok könnyebben tudnak a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodni. Ugyanakkor fennáll

a stigmatizálás lehetősége, és mivel az erőszak és zaklatás, valamint a bevonódás mértéke és formája kényes kérdés és vizsgálni is nehéz, a helyzetfeltárás során nem biztos, hogy megbízható képet kapunk azzal kapcsolatban, hogy kinek van rá szüksége. Ezáltal előfordulhat, hogy kiválasztásra kerülnek olyan tanulók, akiknek ilyen formán célzott foglalkozásra nincs szükségük, és nem kerülnek be a programba azok, akiknek viszont szükségük lenne rá (Barnes *et al.*, 2014).

Farrell *et al.* (2001) és Fagan & Mihalic (2003) is kiemelt hangsúlyt fektetnek az implementációra, a programok bevezetésének folyamatában adódó közös problémák és nehézségek felismerése miatt. A programok nem csak egy sor technikai elem meglétét jelentik, amiket változtatás nélkül lehet és szükséges bevezetni. A siker nagymértékben múlik a szervezet fogadókészségén (Fagan & Mihalic, 2003; Twemlow & Sacco, 2012). Továbbá azon, hogy a program hűség megtartása mellett az intézmény kollégái mennyire képesek vagy hajlandók a saját képükre szabni az adott programot. Fontos még, hogy milyenek a bevezetést irányító munkatárs innovációval, implementálással kapcsolatos kompetenciái, az erőszakhoz és zaklatáshoz kapcsolódó attitűdje és a változásra való nyitottsága. Egy 1200 megelőzési programot feldolgozó tanulmánykötet áttekintése során Fagan & Mihalic (2003) azt találták, hogy a beszámolók mindössze 5%-a említi az implementációt. Az látszik tehát, hogy kevés információ van arról, hogy melyek a sikeres és nem sikeres programadaptáció, implementáció, intézményesülés elemei.

Összegezve tehát látható, hogy a sikerhez elengedhetetlen a programok szervezeti beágyazottsága, a pedagógusok bevonása a bevezetést érintő döntésekbe, a közös elméleti és fogalmi keret kialakítása. Továbbá lényeges a közös célok megfogalmazása, és az intézményi szinten formálisan, mindenki által elfogadottan megszervezett csoportok kialakítása, helyzetfeltárás a folyamat elején és a szisztematikus nyomonkövetés (Dóczi-Vámos, 2016a, 2016b).

Bullying prevenció és a drámapedagógia kapcsolata

Mavroudis & Bournelli (2016) a kutatások alapján lehetséges és hasznos megoldásnak tartják a drámapedagógia használatát (drama in education) a bullying prevenció szempontjából. A dráma hatékony kiegészítője lehet a megszokott bullying prevenció programoknak, hiszen lehetővé teszi az emberi természet olyan fokú és mélysegű megismerését, amely miatt más programokkal összehasonlítva eredményesebb. Illetve a dráma más programoknál jellemzően nagyobb mértékben javítja az önismertet is. A drámapedagógiai módszerek különböző művészeti és kulturális eszközöket alkalmazva lehetővé teszik az identitás felfedezését és megélését, valamint annak kifejezését. Azonban a drámapedagógiai beavatkozások hatásáról – bár elterjedtek a különböző egészségmegőrző programokban – korlátozott bizonyítékok állnak rendelkezésünkre. Joronen, Konu, Rankin & Åstedt-Kurki (2011) tanulmányukban egy iskolai dráma program fejlesztését, bevezetését és megvalósítását, valamint hatását vizsgálták

általános iskolás diákok társas kapcsolataira és az iskolában jelenlévő bullying csökkentésére vonatkozóan. A program szerintük komplexnek tekinthető, hiszen tartalmazott az osztálytermi drámafoglalkozásokon túl utánkövető gyakorlatokat, valamint az egész tanévet végigkísérő szülői esteket is. Kutatásukban vizsgálati és kontrollcsoportokat alkalmaztak, illetve elő- és utótesztet is végrehajtottak. Bár a társas kapcsolatok javulására csak tendenciaszerű következtetést tudtak levonni a kutatók (azon osztályok esetében, ahol jelentősebb intenzitású volt a beavatkozás, ott statisztikailag is szignifikáns volt a hatás), a bullying jelenség viszont jelentősen csökkent (20,7%-kal) a vizsgálati csoportban. Ez alátámasztja a drámaeszközök alkalmazásának jelentőségét és fontosságát a bullying jelenség kezelésében.

A fentiek alapján indokoltnak tűnik, hogy egy magyarországi vizsgálat keretében is kísérletet tegyünk arra, hogy feltárjuk a színházi nevelés alkalmazási lehetőségeit az iskolai erőszak kezelésére. A kutatás módszertanának ismertetése előtt azonban rövid kitérőt teszünk egy egyre inkább előtérbe kerülő jelenség vonatkozásában: a cyberbullying egyre erősödő tendenciának látszik, illetve a vizsgálatba bevont második előadás is erre fókuszál.

Kitekintés: cyberbullying

Kiemelten kezeljük a cyberbullyingot, vagyis az online térben történő bántalmazást. Ezt Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner (2014) az *elektronikus kommunikációs csatornán* keresztül történő zaklatás kifejezéssel illetik, mert nem feltétlenül kell, hogy az események online történjenek, így például ide tartozhat az sms küldése is. A 2011-es Tabby Projekt megfogalmazásában a cyberbullying: az internet vagy más digitális technológiák használata mások zaklatására. A jelenség viszonylagos újdonsága és a technológiai fejlődés rohamtempója miatt az értelmezés még keresi a helyét, viszonyát a „hagyományos” formákhoz¹⁰ képest. Bizonyos megközelítések szerint az elektronikus zaklatás önálló kategória, más nézőpontból pedig nem az. Az amerikai Nemzeti Zaklatás Elhárító Központ¹¹ önálló kategóriaként kezeli, amit azok az érvek támogatnak, hogy a legtöbb „hagyományos” formához képest mindenképpen marad valamiféle nyoma az eseményeknek, nem szükségszerű, hogy az elkövető és az elszenvedő felek fizikailag egy térben helyezkedjenek el, illetve egy, például közösségi online felületen terjedő rosszindulatú pletyka potenciális szemlélők tömkelegét hozza létre, akik nem feltétlenül szeretnék az események részeseivé válni, és ezzel kapcsolatban döntési lehetőségük sincs. Továbbá az elektronikus zaklatás, ahogy a zaklatás hagyományos formája is, altípusok köré szerveződik. Willard (2007) taxonómiája a következő: *flaming* (online vita, provokáció), *zaklatás* (ismételt sértő üzenetek), *átverés* (valamilyen cselrel szerzett személyes tartalom megosztása másokkal), *kirekesztés* (blokkolás), *utánzás* (más személy nevében üzenetek küldése), *cyber-stalking* (ismételt fenyegető kommunikáció), *sexting* (engedély nélküli szexuális tartalmak küldése).

Szólnak érvek amellett is, hogy az elektronikus bántalmazás a zaklatás egy tipikus csatornán keresztül történő megjelenésének tekinthető, és nem önálló kategória. Akármilyen felületen történik a zaklatás, minden esetben antiszociális jellegű. A résztvevők közötti egyenlőtlen hatalmi viszonyokról szól, illetve rendszeresen ismétlődő eseménysorozat. Továbbá, kutatások erős korrelációt találtak a virtuális és fizikai világban betöltött szerepek között. Azok, akik hagyományos értelemben zaklató szerepet töltenek be, nagyobb valószínűséggel zaklatnak elektronikusan is (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008). A hagyományos és elektronikus zaklatási formák közötti összefüggést egy hazai kutatás (Simon et al., 2015) is megerősíti. Abban mindkét álláspont megegyezik, hogy a zaklatás megjelenése az online térben számátalan, a korábbiakhoz képest új veszélyt hordoz magában.

10 A cyberbullyinggal való viszonyában több hazai tanulmány is a „hagyományos bullying” névvel illeti a nem elektronikus kommunikációs csatornán keresztül történő zaklatást (Modecki et al. 2014; Németh & Költő, 2014).

11 National Center Against Bullying

A pedagógusok és a tanulók különbözőképpen ítélik meg a cyberbullyingot. A pedagógusok általában a fizikai bántalmazás eseteit, a tanulók pedig az online bántalmazás különböző formáit (kompromittáló képek megosztása, rosszindulatú támadások a közösségi felületeken stb.) sorolják a legsúlyosabb bántalmazási formák közé (*Simon et al.*, 2015). Továbbá, a tanárok erőteljesebbnek ítélik meg az online térben történő bántalmazást, mint a tanulók (*Muñoz*, 2013; *Dóczi-Vámos*, 2016a), bár a kutatómódszer-tani kihívások című alfejezetben kitértünk a bullying vizsgálatának lehetséges torzító tényezőire, így például az önbevalláson alapuló torzításra. Azzal együtt, hogy egy 2016-os budapesti esettanulmány (*Dóczi-Vámos*, 2016a) azt találta, hogy a tanulók mintegy fele úgy érzi, hogy jelen van az online befeketítés a diákok között. A legutóbbi hazai HBSC kutatás (*Németh & Költő*, 2014) már beemelte a cyberbullying vizsgálatát is. A bántó üzenetek és a kínos fotó küldését vizsgálták meg közelebbről. Azt találták, hogy az általuk vizsgált 5-11. osztályos tanulók körében a zaklató üzenet írása az elterjedtebb. A diákok kb. 2%-át zaklatták már társai mind a három módon, vagyis osztottak meg róla kínos fényképet, írtak neki zaklató üzenetet és bántalmazták az iskolában is. A tanulók 7,5%-a kapott bántó üzenetet, 3,2% pedig kínos fotót úgy, hogy hagyományosan az iskolában nem bántották. A jelenség mélyebb megismerésére további kutatásokra van szükség Magyarországon is.

A kutatás módszertana és felépítése

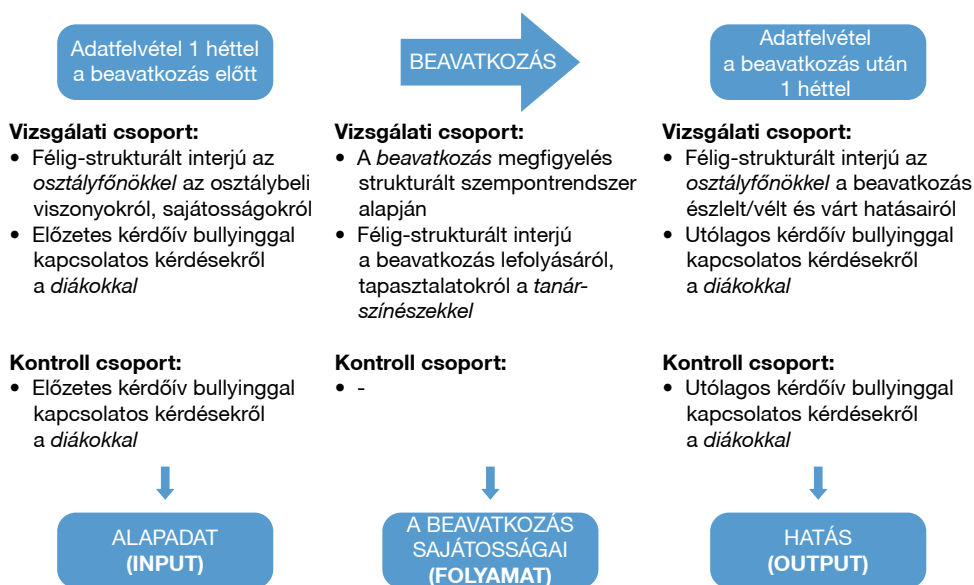
A kutatást a hatásmérések módszertanának fényében terveztük, mely egy olyan bizonyítékokon alapuló módszer, amely azt méri, hogy egy konkrét beavatkozás elérte-e a konkrét céljait egy adott célcsoport számára. Ebben a megközelítésben figyelembe kell vennünk a direkt és szándékolt hatások mellett az esetlegesen felmerülő indirekt és szándékolatlan hatásokat is. Kutatásunk ezen felül a természetes kísérletek kategóriájába sorolható, hiszen egy szervezet mindennapi működésébe épülünk be és ennek a tevékenységnek a megvalósulását vizsgáljuk, ráadásul egy olyan természetes közegben, mint az iskola és azon belül is egy-egy osztály (Sági & Széll, 2015). Ezen sajátosságból következik a kutatásnak néhány korlátja is, melyre az összegzés keretében még kitérünk. Ahhoz, hogy megfelelően feltárjuk a hatásokat és azok kontextusát, dinamikáját, kevert módszertani megközelítést alkalmaztunk. Vagyis a kvantitatív vizsgálatot megtámogattuk kvalitatív adatfelvétellel is, egy vizsgálati és kontrollcsoport elrendezésében, ahol a tervezett beavatkozás előtt és után is gyűjtöttünk adatokat. Továbbá figyelembe vettük az osztálytermi ökológiát mint elemzési egységet, és az iskolai klímát mint fontos változót, melyeket az e területen kutatók számára javasol Pryce & Frederickson (2013), számos bullyinggal kapcsolatos kutatás áttekintése alapján.

A kutatás megkezdésekor elővizsgálatot végeztünk, és kipróbáltuk a tervezett eszközöket annak érdekében, hogy megfelelő technikákat alkalmazzunk a 2018-ig tartó vizsgálati időszakban. A megtekintett 5 Stréber foglalkozás során kialakítottuk azokat a kereteket, amelyekkel a későbbiekben vizsgált 15 Stréber foglalkozást vizsgáltuk. Ezt követően a színész-drámatanárok és a rendező egy új előadást hoztak létre Testképmutogatók címmel, amelynek fókuszja inkább a cyberbullyingra tevődött. Az elővizsgálati szakaszhoz ebből is 5 előadás tartozott, majd 2018-ig 10 előadást vizsgáltunk a később részletesen bemutatandó módon.

A kutatás felépítése tekintetében a tervezett beavatkozás (színházi nevelési előadás) előtt egy héttel adatfelvevők félig strukturált interjút készítettek az osztályfőnökökkel (7. sz. melléklet) az osztály sajátosságairól, illetve kitöltettek egy kérdőívet a diákokkal (5. sz. melléklet) a vizsgálati csoportban, valamint a kontrollcsoportban is. Ezután következett a beavatkozás a vizsgálati csoportnál, ahol két megfigyelő adatfelvevő is jelen

volt és strukturált szempontok mentén megfigyelték a diákok viselkedését, a foglalkozás lebonyolítását és érzékelhető hatásait, fogadtatását. Ezután félig strukturált interjú keretében értékeltették a színész-drámatanárokkal is az alkalmat (9. sz. melléklet). A foglalkozás után egy héttel az adatfelvevők ismét visszatértek az osztályhoz és újabb félig strukturált interjút vettek fel az osztályfőnökökkel, ezúttal a foglalkozás értékeléséről, az általa érzékelt hatásairól (8. sz. melléklet), valamint a diákok ismét kitöltötték a kérdőívet a vizsgálati csoportban és a kontrollcsoportban is (6. sz. melléklet). Az osztályfőnökök és a részt vevő diákok szülei tájékoztató és beleegyező nyilatkozatot töltöttek ki a részvétel előtt (2-4. sz. melléklet). Célszerűen ugyanazok az adatfelvevők vették fel az interjút, akik a megfigyelést is végezték, illetve a kitöltést végezték, hogy ezzel is növeljük a megfigyelések fókuszáltságát, azonban ez nem minden esetben volt lehetséges az önkéntes és alkalmi adatfelvevők egyeztetésének nehézségei miatt. A következő ábra illusztrálja vizuálisan is a kutatás során alkalmazott módszereket (5. ábra). Ezzel a kutatási felépítéssel a bemeneti és kimeneti adatok mellett a folyamatról magáról is vannak információink. Ezek együttes elemzése feltételezéseink szerint elég komplex képet alkothat a színházi nevelési beavatkozás hatásmechanizmusainak feltárásához, illetve a bullying jelenség kezelésében betöltött szerepéről.

5. ábra:
A kutatás felépítése



A kvalitatív kutatás eszközei, fókuszpontjai

Kutatásunk kvantitatív részeit kvalitatív vizsgálatokkal egészítettük ki annak érdekében, hogy az ok-okozati összefüggéseket feltárjuk, a vizsgált témáról pedig mélyebb és kiterjedtebb ismereteket szerezhessünk. A nyílt, kvalitatív megfigyelés és a félig strukturált interjútechnika alkalmazásával lehetőség nyílt a bullyingról alkotott elképzelésekben és/vagy azzal kapcsolatos viselkedésben fellelhető finom változások feltárására. A korábban ismertetett elméleti háttér alapján kutatásunk célja feltárni, hogy milyen hatással van a bullying természetének meghatározott elemeire és/vagy az iskola felnőtt és diák közösségeinek az intézményen belüli bullyinggal kapcsolatos tudására és attitűdjére a Stréber és a Testképmutogatók színházi nevelési előadások.

A félig strukturált interjúk begépelte átiratait, valamint a megfigyeléseket kvalitatív tartalomelemzéssel elemeztük. Ennek első fázisaiban az elemzők kódolási egységeket alakítottak ki, amelyek azonban a kódolás során folyamatosan módosultak, alakultak. Az elemzési szakaszban a látens tartalmak is felszínre kerültek, a kódokat altémákba és főtémákba soroltuk. A foglalkozás előtti és utáni, osztályfőnökkel történt interjú keretében vizsgáltuk az osztály érintettségét, az osztály kohéziós erejét, a pedagógus témával és osztályával kapcsolatos attitűdjét, valamint a foglalkozásról és a preferált konfliktuskezelési technikákról szóló elképzeléseit és ismereteit. A megfigyelést követő interjúkra a foglalkozás után egy héttel került sor annak érdekében, hogy az osztályfőnöknek alkalma nyíljon megbeszélni az előadáson történeteket a csoporttal. Fókuszában az előzetes interjú óta beállt esetleges attitűdváltozások álltak, továbbá megismertük az osztályfőnökök kialakult véleményét az alkalmazott színházi nevelési módszer hatékonyságáról. Nyitott, kvalitatív megfigyelésünk során foglalkozásonként két-két megfigyelő dolgozott a terem egy-egy végében elhelyezkedve úgy, hogy a körben dolgozó diákok kiscsoportos kommunikációját is nyomon tudják követni. A megfigyelők egy – kiindulási pontként szolgáló – előzetes szempontrendszer alapján készítették el feljegyzéseiket, azonban nyitottak voltak minden relevánsnak tűnő eseményre, így előadásonként újabb és újabb szempontokat építettek be (Szokoloszky, 2004 alapján).

A pedagógusok felé elhangzott kérdés értelmében külső szemlélőként vehettek részt a foglalkozáson, ennek ellenére több esetben is beavatkoztak, ami a megfigyelők és az elemzők számára további értékes adatot nyújthatott. A megfigyelők a színész-drámatanárokkal egyszerre mentek be a terembe. Ekkor lejegyezték a környezet sajátosságait, az osztályterem jellemzőit. A diákok csak később – a becsengetést követően – csatlakoztak. Az előzetes interjúkban az osztályfőnökök személyleírást adtak azokról a diákokról, akiknek a viselkedését a témában való érintettségüknél fogva érdemesnek tartotta a megfigyelők figyelmének központjába állítani (mert áldozat, elkövető, periférián van a csoportban stb.). Sok esetben a foglalkozás előtt diszkréten szóban le is írták a megfigyelőnek, hogy hol ül, vagy milyen ruhában van az érintett diák. A foglalkozások és

a vizsgálatok alapján kialakított elemzési szempontokat a diszkusszióban mutatjuk be részletesebben: a **színházi nevelés alkalmazásának direkt hatásai**, a **kontextus**, a **tanári attitűd és jelenlét**, a **bullying szereplőihez való viszonyulás**, valamint a **nemi szerepelvárások és sztereotípiák**.

A kvantitatív kutatás eszközei, tulajdonságai

A kutatás céljainak és kereteinek kialakítása után a gyakorló szakemberekkel folytatott beszélgetések alapján kialakítottuk azon lehetséges területek körét, amelyet mérésnek vethetünk alá a beavatkozás viszonylatában. Feltártuk a nemzetközi és hazai szakirodalomban és kutatásokban alkalmazott eszközöket és célszerűen már bemért, kipróbált eszközöket kerestünk, vagy legalábbis olyanokat, amelyeknek megbízhatóságáról rendelkezésünkre álltak adatok. Az eszközök keresése során fontos szempont volt, hogy több szempontból közelíthessük meg a bullyingot, figyelembe véve a kontextus és a csoport-tényezőket is. Mindezeket szem előtt tartva a *Hamburger, Basile & Vivolo (2011)* által összeállított gyűjteményből választottuk ki *Williams & Guerra (2007)* Student School Survey mérőeszközét, amely több, számunkra fontosnak jelölt tényezőt is feltár. Ennek az eszköznek a fő skáláit vettük alapul a saját mérőeszköz kialakításában, a számunkra releváns kontextusra szabva a felvett háttérváltozók körét. Az adatfelvétel után elvégeztük az eszköz skáláinak reliabilitás vizsgálatát (Cronbach's Alpha), amelyet a következő táblázat (3. táblázat) mutat.

3. táblázat:

A használt skálák megbízhatósága az egyes előadásokhoz tartozó mintákban és a teljes mintában

Skála neve és itemek száma	Stréber minta Cronbach alfa értékek	Testképmutogatók minta Cronbach alfa értékek	Teljes minta Cronbach alfa értékek
Szociális kohézió és bizalom (7 item)	0,732	0,753	0,745
Iskolai klíma (8 item)	0,826	0,855	0,847
Bullying problémaérzékelés (22 item)	0,940	0,949	0,944
Bullying viselkedés (3 item)	0,888	0,880	0,883
Bystander viselkedés (8 item)	0,606	0,827	0,766
Áldozat viselkedés (4 item)	0,806	0,889	0,883
Érzékelt társas támogatás (6 item)	0,770	0,816	0,824
Önbecsülés (8 item)	0,858	0,860	0,858
Bullying morális megítélése (10 item)	0,835	0,852	0,849
Diákok társas kontrollja (4 item)	0,848	0,879	0,867
Tanárok társas kontrollja (4 item)	0,917	0,921	0,919
Fizikai bullying (5 item)	0,804	0,805	0,804
Társas bullying (5 item)	0,874	0,890	0,881
Verbális bullying (7 item)	0,887	0,899	0,893
Cyberbullying (5 item)	0,808	0,775	0,789

A táblázatban látható értékek alapján megállapíthatjuk, hogy az eredetileg használt itemek a magyar mintán is megbízható (magas Cronbach alfa értékek) skálákba tömörülnek. A következőkben tekintsük át az adatfelvételben résztvevő diákok legfontosabb jellemzőit.

A minta bemutatása

A kutatás keretében két előadás megvalósulását és hatásait vizsgáltuk (Stréber, Testképmutogatók). A Stréber előadás esetében 10 iskolából származnak az adataink, összesen 15 osztályból. Az adattisztítás után összesen 1140 használható kitöltés maradt az adatbázisban. A kutatás felépítéséből adódóan a minta tovább tagolódik. A vizsgálati csoportban összesen 593 diáktól van adatunk (335 diák töltötte ki a beavatkozás előtt, 258 pedig a beavatkozás után), míg a kontrollcsoportból összesen 548 (285 a beavatkozás előtt, 262 pedig utána töltötte ki). A Testképmutogatók előadásra vonatkozóan adataink összesen 8 intézményből vannak, 9 osztályból. Ebben az esetben az adattisztítás után összesen 1199 diáktól van adatunk, ami azt jelenti, hogy 556 diák töltötte ki a kontrollcsoport (286 a beavatkozás előtt, 270 a beavatkozás után), 643 diák pedig a vizsgálati csoport (356 a beavatkozás előtt, 287 a beavatkozás után) részeként. A részletes megoszlásokat az 1. sz. mellékletben található táblázatok mutatják. Tehát összesen 18 intézményből, 19 osztályból áll rendelkezésünkre 2339 kitöltés.

Az előadások döntően budapesti, Pest, Heves, Veszprém és Fejér megyei középiskolákban (gimnáziumok és szakképző intézmények egyaránt találhatók a mintában) és általános iskolákban valósultak meg. Az intézményekre a résztvevők személyiségi jogainak védelme érdekében kódnevekkel hivatkozunk.

A **Stréber** előadás esetében a kitöltők átlagéletkora 15,8 év. A kitöltők 63,2%-a fiú, 36,8%-a lány. A testvérek számát tekintve a kitöltők 43,5%-a nyilatkozta azt, hogy nincs fiútestvére, 42%-a, hogy egy, 10%-a, hogy kettő, 3,4%, hogy három és 1,1%, hogy négy vagy több fiútestvére van. Lánytestvére a kitöltők 44,1%-ának nincs, míg 41,5%-ának egy, 11,2%-ának kettő, 2,3%-ának három és 1%-ának négy vagy több. A kitöltők nyilatkozata alapján az édesanyák (vagy nevelőanyák) 3,6%-a rendelkezik 8 általános vagy kevesebb végzettséggel, 62,2%-uk középfokú végzettséggel (érettségi vagy szakmai középfokú végzettség) és 34,2%-uk felsőfokú végzettséggel, míg az édesapák (vagy nevelőapák) esetében 6,8%-uk rendelkezik 8 általános vagy kevesebb végzettséggel, 69,5%-uk középfokú végzettséggel és 23,7%-uk felsőfokú végzettséggel. A kitöltők tanulmányi eredményükre vonatkozó önbevallásuk alapján 21%-ban kitűnő és jeles tanulók, 43,5%-uk jó tanuló, 30,9%-uk közepes tanuló, míg 4%-uk rossz tanuló. A szociális helyzetre vonatkozó kérdés keretében a diákok 8%-a jelezte, hogy jelentősen jobb, 33,5%-uk, hogy alapvetően jobb körülmények között élnek, mint az átlagos családok. 55,8% jelölte, hogy átlagos életszínvonalon élnek, míg 2,8% jelezte, hogy az átlagosnál alapvetően vagy lényegesen rosszabb körülmények között élnek.

A **Testképmutogatók** előadáshoz kapcsolódó kitöltők átlagéletkora 13,2 év. A kitöltők 47%-a fiú, 53%-a lány. A testvérek számát tekintve a kitöltők 41,1%-a nyilatkozta azt, hogy nincs fiútestvére, 39,5%-a, hogy egy, 15,1%-a, hogy kettő, 2,3%, hogy három és 2%, hogy négy vagy több fiútestvére van. Lánytestvére a kitöltők

40,6%-ának nincs, míg 44,2%-ának egy, 9,7%-ának kettő, 3,7%-ának három és 1,8%-ának négy vagy több. A kitöltők nyilatkozata alapján az édesanyák (vagy nevelőanyák) 5,4%-a rendelkezik 8 általános vagy kevesebb végzettséggel, 35,9%-uk középfokú végzettséggel (érettségi vagy szakmai középfokú végzettség) és 58,7%-uk felsőfokú végzettséggel, míg az édesapák (vagy nevelőapák) esetében 5,6%-uk rendelkezik 8 általános vagy kevesebb végzettséggel, 39,2%-uk középfokú végzettséggel és 55,2%-uk felsőfokú végzettséggel. A kitöltők tanulmányi eredményükre vonatkozó önbevallásuk alapján 53%-ban kitűnő és jeles tanulók, 33,8%-uk jó tanuló, 11,9%-uk közepes tanuló, míg 1,3%-uk rossz tanuló. A szociális helyzetre vonatkozó kérdés keretében a diákok 10,7%-a jelezte, hogy jelentősen jobb, 39,4%-uk, hogy alapvetően jobb körülmények között élnek, mint az átlagos családok. 47,3% jelölte, hogy átlagos életszínvonalon élnek, míg 2,6% jelezte, hogy az átlagosnál alapvetően vagy lényegesen rosszabb körülmények között élnek.

A teljes mintát tekintve az átlagéletkor 14,31 év (10-19 év között), a kitöltők 54,1% fiú és körülbelül 42%-uk egyke. A diákok általánosságban olyan családban élnek, ahol az édesanyák (vagy nevelőanyák) többsége középfokú (47,6%) vagy felsőfokú (47,8%) végzettséggel rendelkeznek, míg az édesapák (vagy nevelőapák) 52,7%-a rendelkezik középfokú végzettséggel és 41,2%-a felsőfokú végzettséggel. A többség valamilyen városban (48,6%) vagy a fővárosban él (22,6%), kb. negyedük (26,1%) pedig faluban. Élethelyzetüket tekintve a kitöltők 51%-a jelölte, hogy átlagos életszínvonalon él, 2,6%-uk pedig rosszabb körülmények között, míg 46,3%-uk az átlagnál magasabb színvonalon. Összességében a kitöltők úgy ítélték meg, hogy jó tanulók (38,1%), 22,8% értékelte úgy, hogy közepesnél rosszabb, míg 39%, hogy a közepesnél jobb teljesítményt nyújt.

A következőkben a kvantitatív adatfelvétel általános elemzésére kerül sor, majd pedig a kvantitatív és kvalitatív adatok szintézisével az egyes előadások esetében, megpróbálunk választ keresni a kutatási kérdéseinkre.

A kérdőíves adatok általános elemzése

Először a leíró statisztikák mentén mutatjuk be elkülönítve a két előadáshoz tartozó kérdőívek összesített eredményeit. A mérőeszköz alapján létrehozott fő skálák átlagait az elő- és utó-kérdőív, valamint a vizsgálati és kontrollcsoport viszonylatában és a közöttük tapasztalható szignifikáns különbségeket a következő táblázatok mutatják a Stréber (4. táblázat) és a Testképmutogatók (5. táblázat) adataira vonatkozóan.

4. táblázat:

A Stréber előadáshoz tartozó kitöltések főbb adatai

Skála neve	Átlag				Szignifikáns különbség az elő- és utó-vizsgálati csoport között
	elő-vizsgálati	utó-vizsgálati	elő-kontroll	utó-kontroll	
Szociális kohézió és bizalom	19,8577	19,6620	20,6047	19,9216	-
Iskolai klíma	26,3911	25,5591	27,0529	26,0825	-
Bullying problémaérzékelés	81,1883	66,9385	77,5093	63,8950	ANOVA F(3)=10,507; p<0,001 Games-Howell: p=0,001
Bullying viselkedés	14,7027	14,1595	14,2154	12,8085	-
Bullying bystander viselkedés	21,6404	18,4678	20,4727	17,1429	-
Bullying áldozat viselkedés	34,6973	27,6409	33,4453	26,6116	-
Érzékelt társas támogatás	15,6839	16,0235	16,1563	15,7771	-
Önbecsülés	25,2548	25,3989	24,4133	24,1749	-
Bullying morális megítélése	15,6714	16,5189	14,1206	15,4837	-
Diákok társas kontrollja	8,6881	8,9744	8,6465	8,5946	-
Tanárok társas kontrollja	11,5488	11,2500	10,8286	10,9372	-
Fizikai bullying	14,7027	14,1595	14,2154	12,8085	-
Társas bullying	21,6404	18,4678	20,4727	17,1429	ANOVA F(3)=8,072 p<0,001 Games-Howell: p=0,01
Verbális bullying	34,6973	27,6409	33,4453	26,6116	ANOVA F(3)=16,477; p<0,001 Games-Howell: p<0,001
Cyberbullying	11,6396	10,8805	11,9723	10,4477	-

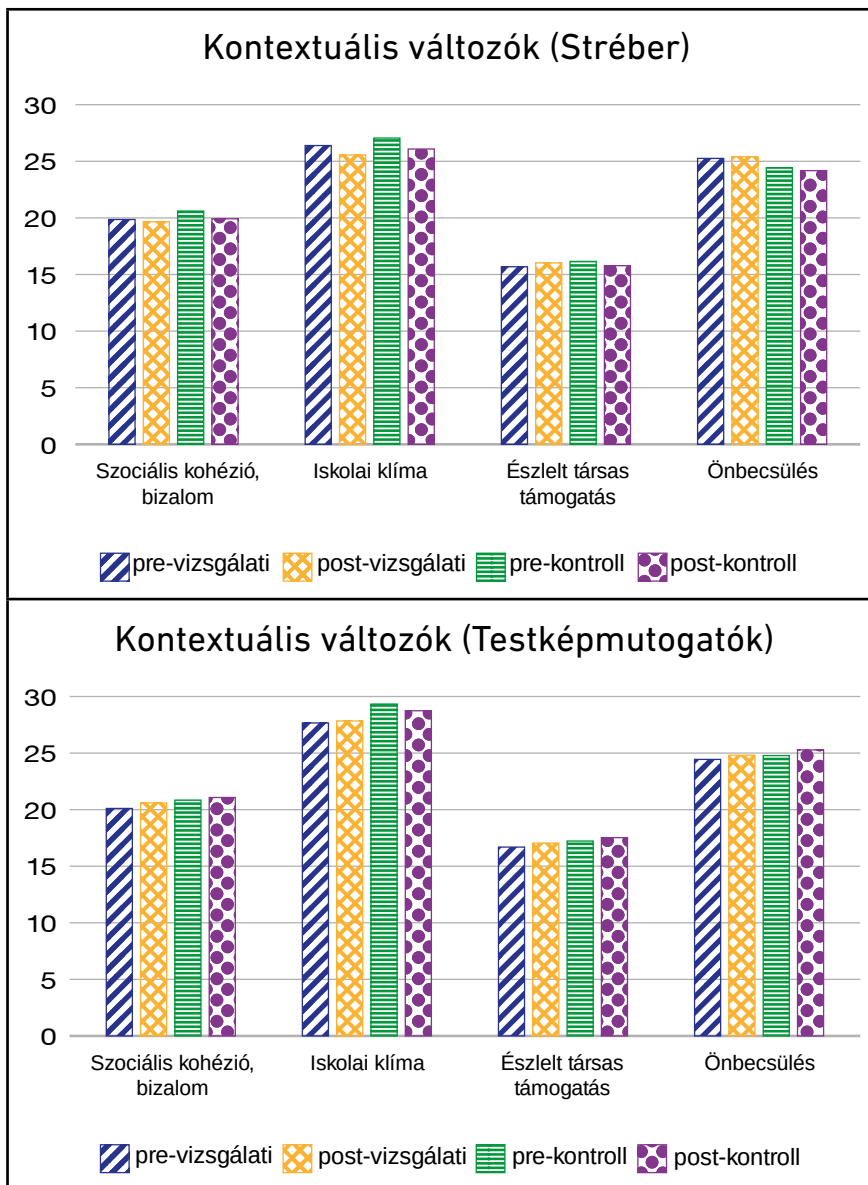
5. táblázat:
A Testképmutogatók előadáshoz tartozó kitöltések főbb adatai

Skála neve	Átlag				Szignifikáns különbség az elő- és utó-vizsgálati csoport között
	elő-vizsgálati	utó-vizsgálati	elő-kontroll	utó-kontroll	
Szociális kohézió és bizalom	20,11	20,59	20,84	21,08	-
Iskolai klíma	27,66	27,84	29,33	28,74	-
Bullying problémaérzékelés	86,32	64,27	75,51	63,16	ANOVA F(3)=15,011; p<0,001 Games-Howell: p<0,001
Bullying viselkedés	10,59	10,16	10,81	10,06	-
Bullying bystander viselkedés	24,98	25,15	25,63	24,54	-
Bullying áldozat viselkedés	12,38	12,91	13,01	13,00	-
Érzékelt társas támogatás	16,69	17,04	17,23	17,53	-
Önbecsülés	24,44	24,81	24,78	25,28	-
Bullying morális megítélése	15,65	14,91	15,52	15,44	-
Diákok társas kontrollja	8,92	9,60	8,87	9,19	-
Tanárok társas kontrollja	11,12	11,40	11,76	10,82	-
Fizikai bullying	16,20	13,12	15,45	14,01	ANOVA F(3)=6,740; p<0,001 Games-Howell: p<0,001
Társas bullying	23,28	17,70	20,69	17,34	ANOVA F(3)=14,488; p<0,001 Games-Howell: p<0,001
Verbális bullying	34,71	25,41	29,94	25,82	ANOVA F(3)=18,487; p<0,001 Games-Howell: p<0,001
Cyberbullying	13,18	10,77	12,43	11,08	ANOVA F(3)=4,762; p=0,003 Games-Howell: p=0,004

A legtöbb esetben az összehasonlítás nem mutatott szignifikáns különbséget a vizsgálati csoport esetében az elő- és az utótesztelés keretében egyik előadásnál sem. A skálák egy részében ez is volt az elvárásunk, egy bizonyos részére hipotézisként számítottunk arra, hogy változás áll be, néhány változó esetében pedig realisan nem várhattuk el ezt az elmozdulást. Ha megvizsgáljuk azokat a változókat, amelyek az egyén vagy a csoport szempontjából kontextuális változónak számítanak (szociális kohézió és bizalom, iskolai klíma, észlelt társas támogatás és önbecsülés), akkor itt kifejezetten kíváncsiak vagyunk, hogy a változók értéke viszonylag állandó maradjon az elő- és utóvizsgálat viszonylatában, hiszen ezek megváltoztatására nem törekedett a beavatkozás. Elméleti megfontolások alapján ezek olyan konstruktumok, melyeket az időben stabilabbnak tekinthetünk. Ahogyan a 6. ábra is mutatja, ezekben a változóknak nem tapasztaltunk jelentős változást se a kontroll, se a vizsgálati csoport esetében az elő- és utóteszt viszonylatában egyik előadás esetében sem.

6. ábra:

Kontextuális változók alakulása az egyes előadásokhoz tartozó kitöltések esetében

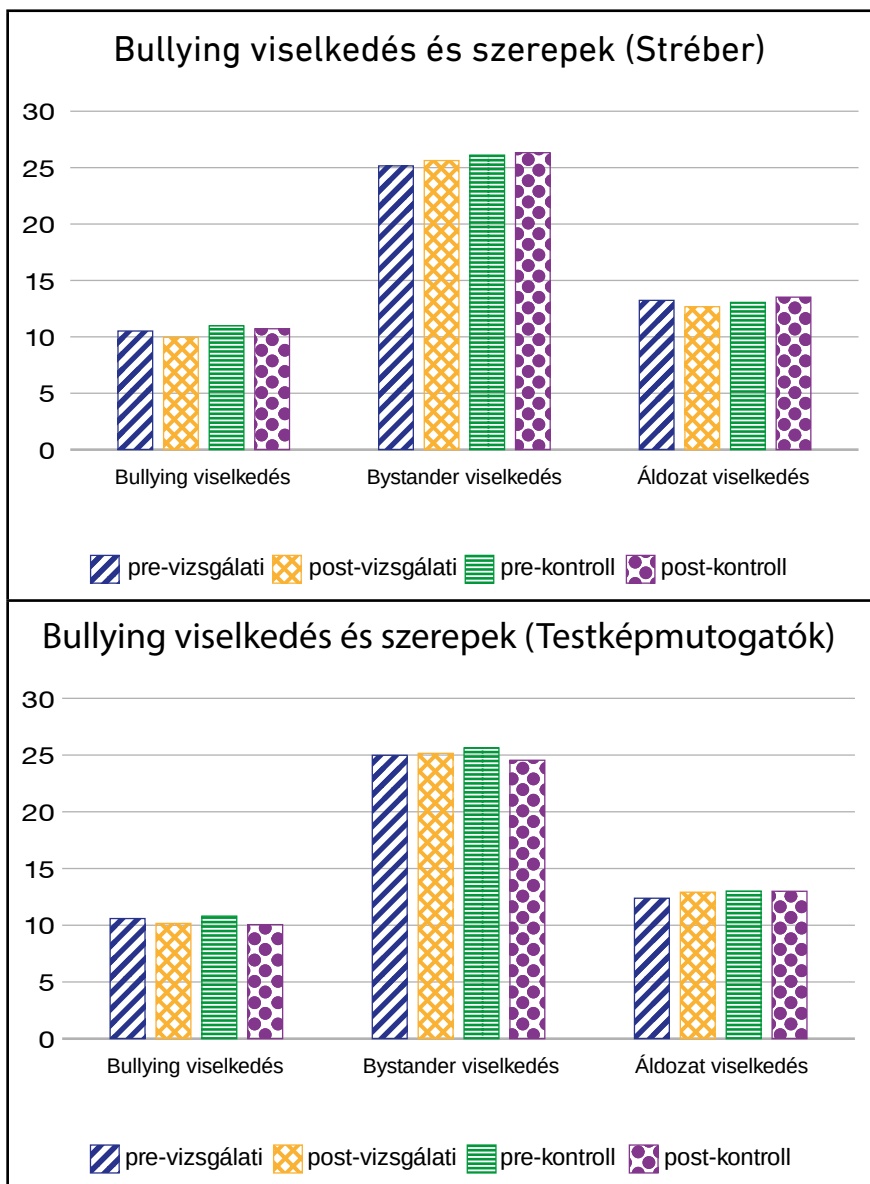


Tekintettel a vizsgálatunk fókuszában álló beavatkozás jellegére (időtartam és ismétlés), nem várhatunk el jelentős változást a viselkedés szintjén a résztvevőktől, amelyet jól alátámaszt az, hogy a különböző bullying viselkedésre és szerepekre irányuló skálákban (bullying viselkedés, bystander viselkedés, áldozat viselkedés) nem tapasztaltunk

szignifikáns változást az elő- és utóteszt viszonylatában egyik előadásnál sem. Ezek megváltoztatására, úgy véljük, hogy időben kiterjedtebb, ismétlődő és holisztikus szemléletű beavatkozások szükségesek és ezt a szakirodalmi áttekintés is alátámasztja. Elvárásunknak megfelelően alakultak ezek az értékek is, amelyet a 7. ábra szemléltet.

7. ábra:

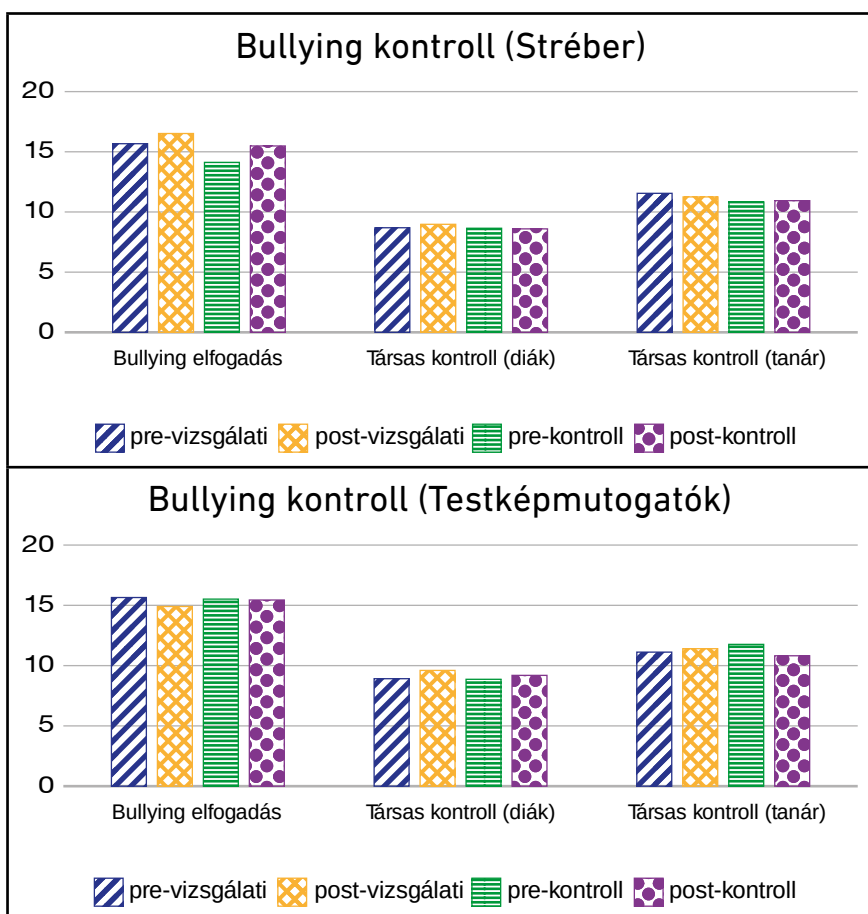
A bullying viselkedés és szerepek alakulása az egyes előadásokhoz tartozó kitöltések esetében



A bullyinggal kapcsolatos viselkedési megnyilvánulásokon túl fontos területnek tartottuk a bullying kontrolljával kapcsolatos tényezőket is, mint például a bullying morális elfogadása és a társas kontroll a diákok és a tanárok részéről. Ezek mind olyan környezeti jellemzők lehetnek, amelyek direkt módon hatással lehetnek a bullying megjelenésére. Úgy véltük, hogy az előadás hatással lehet a különböző szereplők felelősségének tudatosítására és hipotézis szintjén elvártuk, hogy ezekben a változóknál is megfigyelhető legyen változás, azonban ez az eredmények alapján egyik előadás esetében sem igazolható. Ezt szemlélteti a 8. ábra is.

Azokban a változóknál, ahol a bullyinggal kapcsolatos problémaérzékelés különböző típusaira kérdeztünk rá, hipotéziseink alapján csökkenő tendenciát vártunk, amelyet az elemzések alá is támasztanak. A Stréber előadás esetén elsősorban a társas és a verbális

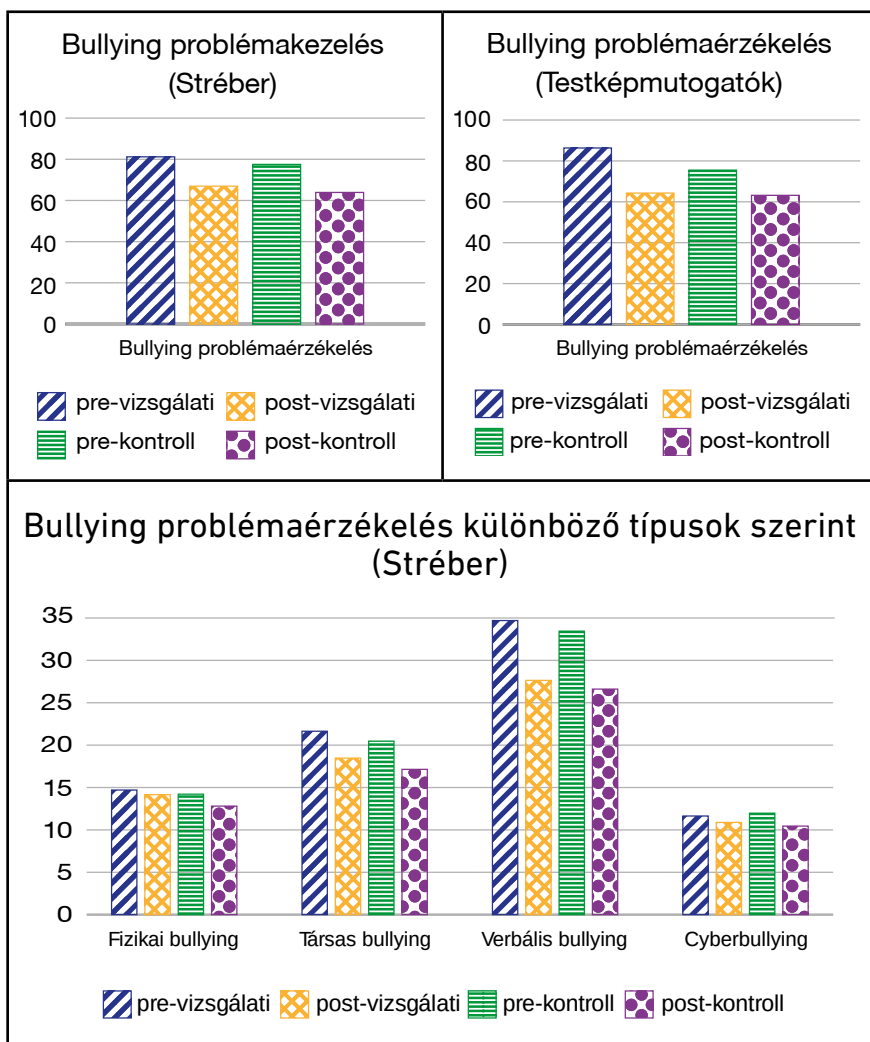
8. ábra:
A bullying kontroll alakulása az egyes előadásokhoz tartozó kitöltések esetében

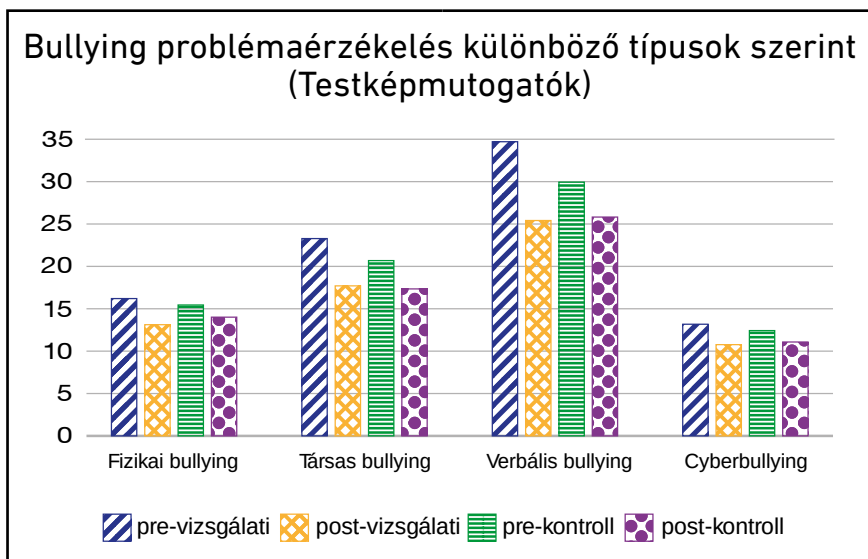


bullying kapcsán (ami szintén megerősíti a várakozásainkat, hiszen az előadás jellegéből fakadóan, elsősorban ezekre a típusokra fókuszáltunk). Míg a Testképmutogatók esetében minden típusnál megfigyelhető a statisztikailag szignifikáns különbség az elő- és utóteszt viszonylatában, addig a Stréber esetében a cyberbullying kapcsán nem jelenik meg ez a különbség. Ez fontos tényező annak kapcsán, hogy a Testképmutogatók előadás fókuszában kifejezetten a cyberbullying állt. Ezeket mutatja a következő ábrán (9. ábra) látható diagrammok összessége.

9. ábra:

A bullying problémaérzékelés és egyes típusainak alakulása az egyes előadásokhoz tartozó kitöltések esetében





Természetesen arról sem feledkezhettünk meg, hogy az itt bemutatott változók szoros kapcsolatban állhatnak egymással, kölcsönhatásban lehetnek egymással és minden bizonnyal hatnak egymásra. Ha elemezzük a korrelációs mátrixot, akkor megállapíthatjuk, hogy a szociális kohézió és bizalom és az iskolai klíma között (Stréber: $r=0,709$; $p<0,001$; Testképmutogatók: $r=0,765$; $p<0,001$), valamint az érzékelt társas támogatás között (Stréber: $r=0,463$; $p<0,001$; Testképmutogatók: $0,565$; $p<0,001$) pozitív, magas a korreláció, ami azt jelenti, hogy a kontextuális változók egymást erősítő módon vannak jelen. Mindhárom változó negatív korrelációt mutat a bullying problémaérzékeléssel (és az ebből képzett altípusokkal is), ami arra utal, hogy a szervezeti és társas környezetnek, illetve az egyéni jellemzőknek fontos szerepe lehet a bullying prevencióban. Természetesen azt is észlelhetjük, hogy a bullying viselkedés elősegíti a bystander és áldozat viselkedés megjelenését (illetve fordítva is igaz, hiszen kölcsönhatásról beszélünk). Viszont minél jobban elítélik egy közösségben a bullyingot, annál kevésbé jellemző a bullying viselkedés (Stréber: $r=-0,276$; $p<0,001$; Testképmutogatók: $r=-0,203$; $p<0,001$). Fontos még megállapítanunk, hogy a diákok és a tanárok társas kontrollja között is szignifikáns összefüggést találhatunk (Stréber: $r=0,266$; $p<0,001$; Testképmutogatók: $r=0,446$; $p<0,001$), amely a két szereplő kommunikációjának fontosságára utal. Viszont a kontextuális jellemzők (szociális kohézió és bizalom, iskolai klíma) elsősorban a tanárok társas kontrolljával van szorosabb összefüggésben. Ezen összefüggések megértése fontos a részletesebb és osztályszintű elemzések értelmezése szempontjából.

Tovább árnyalja a képet, ha megvizsgáljuk, hogy azon változók esetében, ahol szignifikáns különbséget találtunk az elő- és utó-vizsgálati csoport esetében (bullying problémaérzékelés, fizikai, társas, verbális és cyberbullying), milyen változók, mekkora

mértékben határozzák meg ezek mértékét. Lineáris regresszióval elemeztük függő változóként értelmezve az előbb felsorolt változókat (a Stréber előadás kapcsán a különbséget mutató bullying problémaérzékelés, társas és verbális bullying változókat, míg a Testképmutogatóknál az összes felsorolt változót megvizsgáltuk), és független változóként beépítettük az elemzésbe a képzett skáláinkat, valamint a felvett háttéradatokat (kor, nem, fiú- és lánytestvérek száma, testvérsorrend, szülők iskolai végzettségére vonatkozó változók, lakhely, tanulmányi eredmény, szociális helyzet, részt vett-e korábban drámapedagógiai eszközöket használó foglalkozáson vagy bullyinggal kapcsolatos foglalkozáson). Stepwise elemzési módszert használtunk, így a végső modellben csak a szignifikáns hatással jelen lévő változók maradtak bent. A Stréber előadás kapcsán minden esetben ugyanaz a hat tényező játszott szerepet: szociális kohézió és bizalom, áldozat viselkedés, észlelt társas támogatás, bullying morális megítélése, szociális helyzet, illetve az elő- vagy utó adatfelvételhez való tartozás. A következő táblázat (6. táblázat) a legjobban illeszkedő modellek statisztikáit és koefficienseik értékét mutatja összefoglalóan. Az adatokból jól látható az összefüggés, hogy az észlelt társas támogatás leginkább a társas bullying esetében játszik nagy szerepet, míg összességében a szociális kohézió és bizalom az, ami nagy mértékű hatást gyakorol a független változókra.

6. táblázat:

A bullying problémaérzékelést, a társas és a verbális bullying megjelenését befolyásoló tényezők a Stréber előadáshoz kapcsolódóan

	Független változó: bullying problémaérzékelés	Független változó: társas bullying	Független változó: verbális bullying
Modell statisztikái			
Korrigált R ²	0,375	0,365	0,345
ANOVA	F(6)=28,061; p<0,001	F(6)=30,114; p<0,001	F(6)=26,371; p<0,001
Koefficiensek			
(Konstans)	B=203,235 p<0,001	B=58,873 p<0,001	B=85,938 p<0,001
Szociális kohézió és bizalom	$\beta=-0,334$ p<0,001	$\beta=-0,319$ p<0,001	$\beta=-0,314$ p<0,001
Elő- vagy utó-kérdőív	$\beta=-0,265$ p<0,001	$\beta=-0,220$ p<0,001	$\beta=-0,282$ p<0,001
Bullying morális elfogadása	$\beta=0,226$ p<0,001	$\beta=0,176$ p<0,001	$\beta=0,205$ p<0,001
Áldozat viselkedés	$\beta=-0,159$ p=0,001	$\beta=-0,171$ p<0,001	$\beta=-0,195$ p<0,001
Észlelt társas támogatás	$\beta=-0,180$ p=0,002	$\beta=-0,239$ p<0,001	$\beta=-0,145$ p=0,010
Szociális helyzet	$\beta=0,128$ p=0,008	$\beta=0,104$ p=0,023	$\beta=0,094$ p=0,049

A kérdőíves adatok általános elemzése

A következő táblázat (7. táblázat) pedig a Testképmutogatók előadás kapcsán felvett adatokhoz kapcsolódóan mutatja a lineáris regresszió legfontosabb eredményeit. Itt megfigyelhetjük, hogy az egyes független változókhoz már más függő változók kapcsolódnak szignifikáns mértékben.

7. táblázat:

A bullying problémaérzékelést, a fizikai, társas, verbális és a cyberbullying megjelenését befolyásoló tényezők a Testképmutogatók előadáshoz kapcsolódóan

	Független változó: bullying problémaérzékelés	Független változó: fizikai bullying	Független változó: társas bullying	Független változó: verbális bullying	Független változó: cyberbullying
Modell statisztikái					
Korrigált R ²	0,497	0,368	0,458	0,475	0,324
ANOVA	F(6)=41,969; p<0,001	F(5)=34,128	F(5)=49,920 p<0,001	F(8)=33,219 p<0,001	F(6)=23,641; p<0,001
Koefficiensek					
(Konstans)	B=227,490 p<0,001	B=35,358 p<0,001	B=72,575 p<0,001	B=87,734 p<0,001	B=38,554 p<0,001
Elő- vagy utó-kérdőív	β =-0,257 p<0,001	β =-0,149 p=0,002	β =-0,237 p<0,001	β =-0,210 p<0,001	β =-0,171 p=0,001
Kontroll- vagy vizsgálati-csoport	-	-	-	β =-0,094 p=0,031	-
Szociális kohézió és bizalom	β =-0,135 p=0,076	-	β =-0,246 p<0,001	β =-0,188 p=0,007	-
Iskolai klíma	β =-0,260 p<0,001	β =-0,365 p<0,001	β =-0,177 p=0,009	β =-0,186 p=0,006	β =-0,245 p<0,001
Észlelt társas támogatás	β =-0,188 p=0,002	-	β =-0,185 p=0,001	β =-0,214 p<0,001	β =-0,248 p<0,001
Bullying viselkedés	-	-	-	β =0,202 p=0,010	β =0,143 p=0,021
Áldozat viselkedés	β =-0,174 p=0,001	-	β =-0,199 p<0,001		β =-0,219 p=0,001
Bystander viselkedés	-	β =-0,124 p=0,010	-	β =-0,320 p<0,001	-
Bullying morális elfogadás	β =0,124 p=0,009	β =0,292 p<0,001	-	β =0,195 p<0,001	-
Részt vett-e színházi nevelési foglalkozáson?	-	-	-	-	β =-0,124 p=0,014
Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	-	β =-0,162 p=0,001	-	-	-

Összességében megállapítható, hogy a Testképmutogatók előadáshoz kapcsolódó adatok esetében nemcsak hogy magasabbak a modellek magyarázó értékei, de változatos tényezőket vonnak be az összefüggések leírására. Például a bullying problémaérzékelést jelentős mértékben befolyásolja az iskolai klíma, míg a Stréber esetében ez a tényező nem jelent meg. A fizikai bullying esetében sokkal fontosabb az, hogy a közösségben milyen mértékben elfogadott a bullying, mint az összes többi bullying forma esetében. A bystander viselkedés hatása pedig leginkább a verbális bullying kapcsán mutatkozik meg, ami magyarázható azzal, hogy az ilyen jellegű bullying szituációkban talán könnyebb kívülállóként megmaradni, mint egy aktívabb, fizikai jellegű konfrontációnál.

Az itt bemutatott összefüggések a további elemzések esetében is fontos szerepet játszanak, hiszen ezeket a tényezőket fogjuk kontroll tényezőként felhasználni, amikor az egyes osztályok részletes eredményeit és összehasonlításait fogjuk bemutatni.

Mi történt az egyes osztályokban?

– a kvantitatív és kvalitatív adatok szintézise:

Stréber

A kérdőíves adatok általános elemzésén túl, a szakirodalommal összhangban fontosnak tartottuk, hogy az egyes osztályokat mint jól körülhatárolható, egységes közösségek szintjét is megvizsgáljuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy mi történt az egyes előadások hatására. Itt már a kvantitatív adatokat a kvalitatív adatgyűjtésből származó információkkal is alátámasztjuk, így tovább árnyalva így a képet. A Stréber előadásra vonatkozó kvantitatív adatokat összegző módon a 10. ábra mutatja:

10. ábra:
A Stréber előadásainak részletes elemzése

Előadás	Kontextus				Viselkedés			Kontroll		
	K1	K2	K3	K4	V1	V2	V3	C1	C2	C3
Béta Gimnázium 1. előadás	□	□	▲	□	□	▼	□	□	▲	□
Béta Gimnázium 2. előadás	□	□	□	□	□	□	□	▼	□	▲
Alfa Gimnázium	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	□	□	▲
Gamma Szakképző Iskola	▲	▲	▲	□	□	▼	□	□	□	□
Béta Gimnázium 3. előadás	▲	□	▲	▲	▲	□	▲	▼	▲	▼
Delta Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 1. előadás	▼	▼	▼	▼	▼	▼	□	▲	▼	□
Éta Katolikus Szakgimnázium, Gimnázium és Kollégium	▼	▼	□	▲	□	□	□	▼	▼	▼
Dzéta Szakgimnázium 1. előadás	□	□	□	□	□	□	▲	▼	▲	▲
Epsilon Szakgimnázium	▼	▼	▼	□	▼	▼	□	▲	▼	▼
Théta Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium	□	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	□
Kappa Gimnázium 1. előadás	□	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲
Kappa Gimnázium 2. előadás	□	▼	▼	▲	▼	▼	▲	▲	▼	□

Mi történt az egyes osztályokban?

Problémaérzékelés (vizsgálati és kontrollcsoport összehasonlítása)					Probléma- érzékelés- változás diákok szerint (elő- és utó-vizsgálati csoportnál)	Foglalkozás értékelése (színész- drámatanárok)
Bullying probléma- érzékelés	Fizikai bullying	Társas bullying	Verbális bullying	Cyberbullying		
V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	↑	3
V: változatlan; K: növekedett	V: változatlan; K: változatlan	V: csökkent; K: növekedett	V: változatlan; K: változatlan	V: növekedett; K: növekedett	↓	3,6
V: csökkent; K: változatlan	V: változatlan; K: változatlan	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	↑	4,6
V: változatlan; K: csökkent	V: változatlan; K: csökkent	V: változatlan; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: növekedett; K: csökkent	→	4,5
V: növekedett; K: változatlan	V: növekedett; K: csökkent	V: növekedett; K: növekedett	V: növekedett; K: növekedett	V: növekedett; K: csökkent	↓	?
V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	V: növekedett; K: változatlan	↓	4,16
V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: csökkent	→	3,16
V: csökkent; K: csökkent	V: változatlan; K: változatlan	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	↓	3,6
V: változatlan; K: változatlan	V: csökkent; K: növekedett	V: csökkent; K: változatlan	V: változatlan; K: csökkent	V: változatlan; K: változatlan	↑	3
V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	↑	4,16
V: csökkent; K: csökkent	V: változatlan; K: csökkent	V: változatlan; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: változatlan; K: csökkent	→	3,5
V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	V: változatlan; K: változatlan	↓	5

K1: Szociális kohézió és bizalom; K2: Iskolai klíma; K3: Észlelt társas támogatás;
K4: Önbecsülés; V1: Bullying viselkedés; V2: Bystander viselkedés; V3: Áldozat viselkedés;
C1: Bullying morális elfogadása; C2: Diákok társas kontrollja; C3: Tanárok társas kont-
rollja; V: vizsgálati csoport; K: kontrollcsoport

A táblázat bemutatja az egyes osztályok kontextuális változóit, a bullying kapcsán felmerülő viselkedési formákat és a bullyinggal kapcsolatos kontroll tényezőket, mint háttérváltozók, amelyek segíthetnek a kontextus, vagyis az osztály megismerésében. A táblázatban három ikonnal jelöltük, hogy az adott változó az összes osztály tekintetében átlagos (egyenes vonal), átlagon felüli (felfelé mutató háromszög) vagy átlag alatti (lefelé mutató háromszög). A táblázat második blokkjában pedig a bullying problémaérzékelést és ennek lebontását mutatjuk be a vizsgálati csoport (V) és a kontrollcsoport (K) esetében az elő és az utókérdőívek alapján tapasztalható változások keretében (csökkent, változatlan vagy növekedett az érték). Sötét háttérrel jeleztük, ha a vizsgálati csoportban csökkent az érték (ez volt a kívánatos eredmény), vastag kiemeléssel, ha változatlan maradt és formázás nélkül, ha növekedett. A harmadik blokkban az utókérdőívek kiegészítő kérdését használtuk fel az értékelésre, amelyben a diákok arról nyilatkoztak, hogy a felsorolt bullying események előfordulása az utóbbi egy hétben milyen irányba változott (kevesebb lett, nem változott vagy több lett). Ennek tekintetében felfelé mutató nyíllal jelöltük, ha összességében a bullying jelenség előfordulásában javuló tendenciát értékeltek (a bevont 22 változó átlaga), tehát csökkent a bullying, oldalra mutató nyíllal jelöltük, ha alapvetően nem változott és lefele mutató nyíl jelöli azt, ahol rosszabbra fordult a helyzet a kitöltők megítélése alapján. Végül az utolsó oszlopban a színész-drámatanár interjúkból kivett értékelések találhatók, a színész-drámatanárok által, az adott foglalkozásra adott osztályzatok átlaga, annak fényében, hogy véleményük szerint mennyire volt sikeres a foglalkozás.

Béta Gimnázium 1. előadás (Stréber)

A kvantitatív eredmények alapján az egyik legeredményesebb foglalkozás a **Béta 1.** csoportban volt. A bántalmazással kapcsolatban a foglalkozást megelőző interjúban az osztályfőnök az áldozat felelősségét és szerepét hangsúlyozta, pedig a kérdőíves adatok alapján a bystander viselkedés jelenik meg erőteljesebben a többi osztályhoz képest. A bullying megszüntetésén nem dolgoztak, megoldásnak vélte a bántalmazott közösségből való távozását. Ugyanerre a döntésre jutott a foglalkozás során az osztály is: az áldozatot hibáztatták, szerintük el kellene mennie az iskolából. A színész-drámatanárok úgy vélték, hogy a foglalkozás felszínes volt, a diákok nem vonódtak be igazán, de az elvárásoknak való megfelelés – sportosztály lévén – fontos volt számukra. Ennek ellenére mind az előteszt, mind pedig az utóteszt, illetve a problémaérzékelés-változás kapcsán pozitív eredményeket mutat az osztály a kérdőíves adatok szerint. A pedagógus pozitívan csalódott, mert szerinte „sokkal aktívabbak voltak most, mint egyébként egy nem kötelező órai foglalkozáson”, a döntésük pedig szerinte kifejezetten egy konkrét személyre (egy érintett lányra) vonatkozott. Talán ennek az aktivitásnak köszönhetőek az elért eredmények, de ezt is fontos kontextusában vizsgálni, hiszen az aktivitásuk az osztályfőnök megítélése szerint volt magasabb (önmagukhoz képest), míg a színész-drámatanárok szerint a többi foglalkozással összehasonlítva kevésbé voltak aktívak.

Béta Gimnázium 2. előadás (Stréber)

Az osztályfőnök fontosnak tartja a kommunikációt, az osztály érintett a témában, erős a kiközösítés, többen iskolapszichológushoz járnak. Hivatalosan nincs sajátos nevelési igényű diák a tanulók között, de a tanárnő szerint többen is vannak (négyen), ketten pedig „magatartászavarosak”. A diákok jellemzően rossz anyagi körülmények között élők. Az osztály nagy része a foglalkozás során a tanárokat hibáztatta és vonta felelősségre, tanári szerepből pedig nagyon negatív képet alkottak Nikiről, az áldozatról. A foglalkozás közben az osztályfőnök elsírta magát annál a résznél, amikor az osztályfőnök szerepét játszó színész-drámatanárt nem vették komolyan, a szereplővel szemben nagy volt az ellenállás. Az egyik fiú úgy gondolta, hogy a bántalmazóra nem fordítanak elég figyelmet. Az osztály közösségként nem vállalta a felelősséget, a kortársak közül mindenki a bántalmazót és „Botit” okolta.¹² Utóbbi szereplőt szorosan kötötték Nikihez. A bántalmazó viselkedésével szimpatizáltak, viccesnek találták, néhány fiú még a viselkedését is utánozta, mindezt alátámasztja a háttérváltozók közül az, hogy a bullying morális megítélése ebben az osztályban rosszabb, mint a többi esetben (tehát jobban elfogadják azt). Kiálltak mellette, amikor felmerült, hogy ne Niki menjen el másik iskolába, hanem Gazsi, ami a bullyingban a diákok társas kontrolljának szerepét erősíti meg, amelyet az adatok is alátámasztanak. A színész-drámatanárok szerint egy erőteljes, de felszínes foglalkozás állt mögöttük. Úgy érezték, hogy a diákokban maradtak még kérdések. Ezt jól mutatják a kvantitatív eredmények is, hiszen a legtöbb változóban nem tapasztaltunk elmozdulást a vizsgálati csoport esetében és összességében is negatívan ítélték meg a változást a diákok (talán elmondható, hogy tudatosabbak lettek a jelenségre). Az osztályfőnök nem beszélt az osztállyal arról, hogy miért sírta el magát a foglalkozáson, arra viszont reflektált, hogy az osztály az osztályfőnököt, valamint a tanárokat tartotta felelősnek a Nikivel történekeért: „a velük legtöbb időt eltöltő felnőttől várják a megoldást és az irányítást is”. A foglalkozást követő interjúban az önazonosságot és az önálló döntéshozatalt hangsúlyozta, a pedagógus bullyingban betöltött felelősségére egyáltalán nem tért ki.

12 A történet szerint Botond Niki és Gazsi/Cili osztálytársa. Amikor Gazsi az osztály előtt Nikin kezd gúnyolódni, akkor Botond ellenpontozza Gazsi megszólalásait. Nem mond olyasmit, amivel kifejezetten Nikit védené, vagy szimpátiáját fejezné ki iránta, csak nem ért egyet Gazsival/Cilivel. Fontos a résztvevő osztály döntése arról, hogy Botond és Niki milyen viszonyban állnak egymással. Lehetséges, hogy a rövid szituáció alapján barátoknak gondolják őket, és az áldozat mellett való kiállás felelősséget Botondra hárítják, ahogy itt is látjuk. Más esetben úgy is fejthetik a helyzetet, hogy Botond is jó tanuló, akárcsak Niki, de ettől még nem barátok. Vagy úgy, hogy Botond nem kedveli Gazsit/Cilit, és ennek hangot is ad. Az értelmezés az osztályon múlik.

Alfa Gimnázium (Stréber)

A programban részt vevő pedagógus nagyon nyitott és lelkes volt, az **Alfa** intézmény osztálya a bullyingban érintett csoportként jelentkezett a foglalkozásra, mert az egyik diák „stréber”. A pedagógus a megoldást a bántalmazott diák viselkedésének megváltozásában látta, aki már csak akkor jelentkezik, ha más nem, azóta pedig megszűnt a bántalmazás, valamint több bántalmazó is elhagyta már az osztályt, és beszéltek az osztállyal az érintett diákról is. A megfigyelők szerint az osztály jó közösséget alkotott, megpróbáltak mindenkit bevonni. Ez megjelenik a kérdőíves adatok tekintetében, hiszen minden kontextuális változó esetében magasabb értéket mutatnak, mint az összes többi osztály. Szerintük egyértelműen az áldozat szüleit terheli a felelősség a kialakult helyzetért, a bántalmazót pedig eleinte viccesnek találták, később azonban ellenszenvenessé vált számukra. A színész-drámatanárok szerint jól együttműködött velük az osztály, kifejezetten aktív csoporttal dolgozhattak, akik a témában érintettek voltak. A foglalkozás utáni interjú szerint olyanok is elmondták a véleményüket, akik „órán inkább bebújnak a pad alá, csak ne kelljen megszólalniuk”. A foglalkozás óta érzékelt változást a tanár, az egyik áldozatot már nem „csúfolják”. Ez visszatükröződik a kvantitatív adatokban is, hiszen a legtöbb területen érzékelhettük a pozitív változást, kivéve a fizikai bullying esetében (de elképzelhető, hogy ez eredetileg sem volt jelen, nem jelentett problémát, így az, hogy ez változatlan marad, összességében nem negatív eredmény). A tanár szerep újdonság volt nekik, a pedagógus szerint velük is elfogadóbbá váltak, mert már „jobban megértik a másik oldalt”, viszont feltűnt számára az érveléstechnika hiánya. Arra számított, hogy „legtöbben az osztálytársakat hibáztatják majd, de érdekes módon a szülőkhöz álltak a legtöbben”. Értelmezése szerint ez azért történhetett, mert az osztály túlnyomó része hátrányos helyzetű, a szülőhiány pedig jelentős. Gazsi (a bántalmazó) karakterében magukra ismerhettek, és a foglalkozás utáni beszélgetésen azt mondták, hogy „nem akarnák, hogy egy ilyen osztálytársuk legyen”. Talán ez a bevonódás, személyes érintettség és kapcsolódás jelenthette az előadás diákok és színész-drámatanárok által érzékelt sikerességét is.

Gamma Szakképző Iskola (Stréber)

Az osztályfőnök szerint közösség szempontjából „az egyik legnehezebb” osztálya a 21 fiú és 4 lány tanulótló számláló csoport, aminek közösségi programjaira azonban csak ritkán megy el. A diákok nehéz anyagi körülmények között élnek, 3-4 gyermeket pedig az édesapjuk nevel, akik a pedagógus szerint agresszívebbek a többiekénél. Figyel a diákokra, ismeri a problémáikat, a kirekesztettek konkrét példákat is mond névvel és esettel, többszörösen érintett az osztály, jellemző a bullying. Ennél az osztállynál is

a bystander viselkedés tekinthető problémásabbnak az összes többi osztályhoz képest. A foglalkozáson az osztályfőnök mellett a kapcsolattartó és az ifjúságvédelmi munkatárs is jelen volt. Az osztályfőnök végig bent maradt, néha jegyzetelt is. A foglalkozás során mindenki megszólalt. Az osztályban több a védelmező, mint a zaklató. Legtöbben az osztályt, a kortársakat vonták felelősségre, azonban az osztályfőnök, a szülők, az edző és Niki felelőssége is felmerült. Érezhető volt, hogy az osztály közösségre és egyénekenként is érintett a témában, de ezt ki is mondták. Az egyik lány bevallotta, hogy tudja milyen érzés lehet Nikinek, mert ő is volt hasonlóan kirekesztett helyzetben. Megfogalmazták, hogy számos tényező miatt bántották Nikit: származás, szexuális orientáció, vallási hovatartozás, nevelés miatti más nézetek, de nem tudhatják a konkrét okát, mert nem ismerik őt. Szerintük „kis baráti körökben ezeket a nézeteltéréseket meg lehet beszélni, el lehet fogadni, de nagy körben, osztályszinten ezek el tudnak fajulni”. A színész-drámatanárok eredményesnek értékelték a foglalkozást, azonban az adatok alapján kevés területen tapasztalható változás: egyedül a verbális bullying esetében mutatható ki csökkenő tendencia, de a problémaérzékelés változását az osztály stagnálásként értékelte. A színész-drámatanárok véleménye szerint érezhető volt, hogy érettebbek, mint a többi osztály, valamint az is, hogy az osztály érintett a témában. Feltételezhetően annál érintettebb az osztály és mélyebben fekvő okok lehetnek a háttérben, minthogy egy ilyen beavatkozás hosszú távú hatást fejthessen ki. A pedagógus a foglalkozás óta nem találkozott a diákokkal, de szerinte „az osztály kapitánya annyira nem szerepelt”, valamint szerinte gondot jelent, hogy sok olyan jó diák van, „akik szeretnek szerepelni.” Az agresszív lánnyal kapcsolatban megjegyezte, hogy inkább csak vele szemben ellenséges.

Béta Gimnázium 3. előadás (Stréber)

A sportosztályba 28 fiú és 5 lány jár, az osztályfőnök csak fél éve tanítja őket. Erős a versenyszellem és a sikerorientáltság, a 33 diákból 6 tanuló sajátos nevelési igényű, 1 diák pedig figyelemzavaros. A nemek és a sporttevékenységek szerinti megkülönböztetés a tanári attitűdből is kitűnik. A bullying szerinte „minden esetben személyiségfüggő”, áldozathibáztató attitűd jellemezte. Megfogalmazta továbbá, hogy a szülők felelőssége is megkérdőjelezhetetlen, mert „nagyobb eséllyel kerülnek bajba azok a gyerekek, akik otthon nem kapnak annyi figyelmet”. Elmondása szerint az iskolában az iskolapszichológus feladata és felelőssége lenne a bullying megfelelő kezelése, viszont náluk jelenleg nem tölti be senki ezt a munkakört. Azt, hogy a diákokkal milyen a kapcsolata, szerinte a diákoktól kellene megkérdezni, ő nem tudta, de azt elmondta, hogy a kommunikációt fontosnak tartja. Az előadástól azt várta, hogy „értsék meg azt, hogyha szembesülnek egy ilyen helyzettel, nem biztos, hogy a melléállás feltétlenül jó [...]”. A foglalkozáson

részt vevő 4 lány kizárólag együtt mozgott és közösen alkotott véleményt egész idő alatt, de ritkán szólaltak meg. Az osztályfőnök végig hangosan nevetett az osztállyal, néha a diákoknak feltett kérdésekre is válaszolt, megmagyarázott dolgokat, a csengetéskor ő kiment a teremből, majd a becsengetést követően késve érkezett vissza. Ekkor a foglalkozás egy pillanatra megakadt, mert az osztály viccelődött a késésével. A diákok aktívak voltak, azonnal reagáltak a kérdésekre, felszabadultan viselkedtek. A bántalmazó viselkedését végig támogatták, utánozták, szimpatikus volt nekik és egyfajta minta volt számukra. Ezeket a megfigyeléseket alátámasztják a kvantitatív adatok is, hiszen az osztályban a bullying morális elfogadása, illetve a tanárok által biztosított társas kontroll rosszabb, mint a többi osztályban. A három hangadó fiú a foglalkozás végén felvállalta, hogy ők tették tönkre az áldozat oklevelét. Niki ellen voltak, negatív tulajdonságokkal és viselkedéssel ábrázolták, megoldásként pedig azt fogalmazták meg, hogy el kell mennie az iskolából. A hangadók szerint a szülők felelősek a kialakult helyzetért, a lányok emellett Nikit is felelősnek tartották, de a többség az osztályt hibáztatta és a közös felelősséget (az összes tényező együtt) is többen megfogalmazták. A diákok a foglalkozás során többször ki akartak menni szünetre, kimentek mosdóba, ettek, fegyelmezetlenek voltak, tiszteletlenül viselkedtek egymással és a színész-drámatanárokkal is. Az egyik hangadó fiú megütötte a gongot is, ami a színész-drámatanárok fontos kelléke. Ezen a ponton a foglalkozás vezetője kilépett a szerepéből, és le kellett állítania a foglalkozást. Az előzetes interjúban az osztályfőnök azt mondta, hogy az ő osztályában nincs jelen a kirekesztés, a foglalkozás utáni interjúban mégis úgy fogalmazott, hogy „kis mértékben előfordul”, de szerinte „kis mértékű” bullying elfogadható. A diákok szerepben lévő döntései tükrözték az osztályfőnök problémamegoldását és a bullyinghoz való viszonyát. A felelősségtulajdonításról a pedagógus úgy vélekedett, hogy „sokan a lányt tartották hibásnak, más a családot. Ebből le lehet szűrni azt, hogy a gyerekeknek sok esetben nem feltétlenül a szülővel van a legbensőségesebb kapcsolatuk: nincs elég idejük a gyerekekre, túlságosan elfoglalt, saját problémáit helyezi előtérbe stb. Ez érdekes volt számomra.” Megoldásként – az előadást követően – a következőt fogalmazta meg: „Azt vallom, hogy a bomlasztó jellegű gyerekeket el kell távolítani.” A foglalkozás során folyton be szeretett volna vonódni, nem fogadta el a színész-drámatanárok instrukcióját (miszerint nézőként vehet részt a foglalkozáson), erre az interjúban is kitért: „Szerintem az osztályfőnököt is be lehetne vonni, lehetne ő a kirekesztett. Szerintem máshogyan állnának hozzá.” Vélhetően a foglalkozás közbeni fegyelmezetlen viselkedés a diákok részéről, illetve az osztályfőnök hozzáállása és a foglalkozásba történő beavatkozásai miatt ez az előadás nem hozta a várt eredményeket. Paradox módon minden változóban növekedtek az értékek (amit tulajdoníthatunk annak, hogy tudatosabbak lettek a jelenségre a diákok). Több tényező közös hatása (morális megítélés, pedagógus hozzáállása és kontrolljának hiánya, előadás sikertelensége) vezethetett ezekre az eredményekre.

Delta Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

1. előadás (Stréber)

A sportosztály létszáma 29, az osztályfőnök 2 éve tanítja őket, de a fiúk-lányok arányát nem tudta megmondani. Szerinte „jó képességű csoport” és jó az osztályközösség is, mert „nincsenek annyira erős klikkek. Egy-két ember kilóg, de ők sem durván”. Az adatok alapján az osztály minden kontextuális változóban rosszabb értékkel rendelkezik, mint a többi osztály a felmérésben, továbbá a bullyinggal kapcsolatos viselkedések megjelenése is magasabb. Ősszel részt vettek egy bullying előadáson, de szerinte az osztály már nem érintett a témában. Ha azonban mégis ilyen helyzet adódna, akkor szerinte „mindenki felelős, de előbb az osztállyal kell beszélni”. A szülők szerepét kulcsfontosságúnak tartja, ő maga jó viszonyt ápol az osztállyal. A foglalkozáson 11 lány és 12 fiú volt jelen. A pedagógus érdeklődve figyelte a Strébert, néha fotózott is, az osztály pedig komolyan vette a foglalkozást, végig szerepben maradtak. A bántalmazó viselkedésén nevettek, három lány egyáltalán nem tartotta viccesnek, és szerettek volna többet megtudni az áldozatról. Pozitív véleménnyel voltak róla tanárszerepben, osztálytársairól negatív képet festettek. Először felelősként az edzőt nevezték meg, majd a végén beismerték saját felelősségüket, de egymást is okolták a történetért. Úgy gondolták, hogy mellettük a tanárok és a szülők a felelősek. Emellett úgy gondolták, hogy Nikinek is „kellene kommunikálnia” a helyzet megoldásáért. A színész-drámatanárok szerint nem mindenki mondta el a véleményét, de a kiscsoportban mindenki megszólalt, „senkit nem nyomtak el”. Az osztályfőnök elmondta, hogy látja a saját felelősségét, mindeképpen beszélni szeretne a foglalkozásról az osztállyal, mert úgy gondolja, hogy „ezt a beszélgetést simán tovább lehet vinni, de ez már az osztályfőnök feladata”. Mindenképpen pozitív, hogy az osztályfőnök tovább akar foglalkozni a témával, ez megerősítheti a foglalkozás eredményeit. Az adatok alapján az látszik, hogy a főbb változókban tapasztalhatunk pozitív elmozdulást, de a diákok értékelése alapján a helyzet az utóbbi időszakban nem javult az egyes bullying jelenségek előfordulása kapcsán, annak ellenére, hogy egy jól sikerült, koncentrált foglalkozáson vehettek részt. Ez is azt támasztja alá, hogy a tényleges változás eléréséhez hosszabb, ismétlődő és több szereplőre kiterjedő beavatkozás szükséges. Ennek ellenére az osztályban a negatív háttértényezők ellenére is fontos változások tapasztalhatók.

Éta Katolikus Szakgimnázium, Gimnázium és Kollégium (Stréber)

Az egyházi intézmény műszaki/közgazdasági fókuszú, az osztályba pedig 32 fő jár. A pedagógus használ drámapedagógiai módszereket az óráin, és számos iskolán kívüli programjuk van a diákoknak. Az előző, Nyitott Kör által tartott foglalkozáson is jelen voltak, szerinte ez volt a legmeghatározóbb élmény az osztály életében, azóta jó irányba változtak

a dolgok. Véleménye szerint 9 hónap alatt sokat fejlődött az osztályközösség, „együtt van az osztály”, „nyitottak egymásra”. Az interjú alatt elsírta magát, amikor a jótekonysági gyűjtésről beszélt, mert meghatódott, hogy milyen lelkes és segítőkész az osztálya. Saját szerepéről azt mondja, hogy „igénylik, azt hogy együtt legyenek. Elfogadják azt, hogy nem akarok nekik rosszat.” Esetükben fő probléma a családi háttér, külsőségek alapján történik a kiközösítés, de nagyon sokat beszélgetnek. Az osztály többszörösen érintett a témában. A pedagógus szerint az egyik áldozat nem pusztán áldozat, hanem „gyakran ő gerjeszti a problémát”, mert a diák szölt ikertestvérének, hogy bántják az osztályban, mire ő „nekiment az egyik gyereknek”. A kvantitatív adatok alapján mind a bullying morális elfogadása, mind a tanári és a diák társas kontroll rosszabb, mint a többi osztályban, illetve a szociális kohézió és bizalom, valamint az iskolai klíma értéke is negatívabb. A foglalkozás helyszíne a saját osztálytermük volt, amelynek faliújságján a következő feliratok szerepeltek: „Köszönöm. Bocsáss meg. Szeretlek. Üdvözlöm.” A foglalkozáson 26 fiú és 5 lány vett részt, utóbbiak egész idő alatt nem szólaltak meg. Az osztályfőnök és a helyettese is jelen volt. A foglalkozás során az osztályfőnök néha felállt, és közelebb ment a kiscsoportokhoz, hogy hallja, mit beszélnek, többször fényképezett is. A diákok nehezen oldódtak fel, nehezen kezdtek reagálni és vonakodva vállalták csak a szerepeket. Amikor nem válaszoltak, az osztályfőnök verbális kommunikáció nélkül jelezte nekik, hogy vállalják a véleményüket. A diákok a színész-drámatanárok által generált, köztük lévő vitáknál sem foglaltak állást, passzív szemlélők maradtak. A foglalkozás alatt végig egy „jelet” adtak körbe: jobb csuklójukat a szájuk elé tartották egyesével [az SNI-s fiút figurázták ki ezzel]. Támogatták a bántalmazót, az áldozattal nem szimpatizáltak: „a tanárok igazságtalanul kivételeznek vele. [...] Nem itt kéne lennie, nem ide kéne járnia. Tanárnő, jól tudja, hogy nem fog változni a helyzet.” - mondták, mintha a csoportban érintett lányról beszélnének. „Nem kell elmennie, inkább alkalmazkodjon a többiekhez.” - oldották fel, de a kiscsoportos jelenetekben az osztálytársai lökdösték, csúfolták az áldozatot. Végül arra jutottak, hogy ez minden szereplőnek a közös felelőssége – az igazgató kivételével –, az áldozatot a legvégén pedig már senki sem hibáztatta. A színész-drámatanárok szerint passzívok voltak a diákok, a közösség pedig nem olyan, mint amilyennek az osztályfőnök érzékeli. A színész-drámatanárok értékelését a kvantitatív adatok alapján a diákok összesített véleménye is megerősíti. Meglepte őket, hogy az osztályból kiközösített fiú vállalta az áldozat szerepét, a többiek pedig valóban bántották őt. Az osztályfőnök a foglalkozást követő interjúban elmondta, hogy kaptak egy tükröt, és már sok mindent más szemszögből látnak. Továbbra is úgy gondolta, hogy „van úgy, hogy az ember saját magát közösíti ki, vagy külső körülmények között kerül kiközösítésre”. Mindezek ellenére úgy látszik, hogy a főbb változók mentén pozitív elmozdulást tapasztalhatunk a kérdőíves adatok alapján, bár az utólagos problémaérzékelés-változást már inkább stagnálnak tekintették, ami ismét a hosszú távú beavatkozás fontosságára hívja fel a figyelmet. Az osztály esetében a kontroll tényezők fejlesztésével lehet érdemes gondolkodni a bullying kezelésén.

Dzéta Szakgimnázium 1. előadás (Stréber)

Az osztályban szinte csak fiúk vannak (2 lány, 23 fiú), az osztályfőnök szerint nagy generációs szakadék van közte (61 éves) és a diákok (16 évesek) között, ezért ő csak „felszínesen” látja őket, úgy pedig „baromi jól” érzik magukat. „Nagyon megpróbálnak megfelelni nekem és úgy is viselkednek”. Ez tükröződhet vissza a kvantitatív adatokból is, miszerint a tanári kontroll ebben az osztályban erősebb, mint a többiben. Két lány kivételével nem ápol bensőséges, bizalmas kapcsolatot a diákjaival. Az osztályközösségről feltett kérdésekre azt felelte, hogy: „nem vagyok elég érzékeny az ilyesmire”. Elmondása szerint nem látja, és nem tudja megfelelően kezelni a problémákat. Akiről azt gondolta, hogy nem találja a helyét, ő kérte, hogy az egyik társasághoz ültesse, míg egy „lézengő” fiúról (aki „nincs is fönt soha facebookon”) azt gondolja, hogy nem érzi rosszul magát az osztálytól külön. Többször elmondta, hogy aki a perifériára került, az nagyon is tehet a kiközösítéséről: „ártatlanul kiközösített gyereket sokkal ritkábban látok”. Az osztályfőnök felelősségét nem említette. A Stréber helyszíne egy nagy visszhangos fizikaterem volt, így a színész-drámatanárok nehezebb körülmények között vezették a darabot. Az osztályfőnök az előadás során végig dokumentálta a foglalkozást, fényképezett. Tanárszerepben rossz véleménnyel voltak az áldozatról, az erőnyeit is hátrányként tüntették fel (pl. „Mindig jelentkezett.”), a diákok szerepéből pedig úgy gondolták, hogy Niki csúnya. Két hangadó fiú volt az osztályban, akik nagyon aktív résztvevői voltak a foglalkozásnak, irányították a többiek vélekedését is. Végig erős támogatói voltak a bántalmazónak. A többi fiú be nem avatkozóként, szemtanúként követte az eseményeket, vagy a bántalmazó szereplő mellé álltak. Csak a két lány volt a többséggel ellentétes véleményen, és ők próbálták szembesíteni a bántalmazót a viselkedésével. Az egyik hangadó fiú oda is szólt az egyik érvelő lánynak, hogy „Maradj már csöndben, te patkány!”. A kiscsoportos jelenetekben Gazsi volt a főszereplő. Az egyik lány ki is mondta, hogy „Niki mellett szinte senki se áll, az osztály legalább fele Gazsi mellett áll”, majd a két lány együtt a foglalkozás végén hozzátette: „azt hiszik, attól menők, hogy vele vannak. Nincs, aki kiálljon Niki mellett, én nem tudok, lány vagyok, bármit mondok, lehurrognak”. A végén a többségük az osztályt tette felelőssé, de Nikire gondolva azt mondták, hogy „az a felelős, aki csöndben van”. A színész-drámatanárok szerint „a két nagyszájú srác két bukott srác volt. Ők a negatív hangadók voltak a csapatban, és ezért volt kevesebb ellenség, mert ők domináltak.” Az osztályfőnök meglepődött a látottakon, mert volt olyan diák, akit még soha nem látott „ilyen nyitottnak. De nem csak ott, hanem azóta is sokkal nyitottabb lett.” Rengeteg képet készített a foglalkozás során, majd otthon visszanézte a diákok arcait. Nem ért egyet a diákok döntésével, miszerint az osztály a felelős, nekik kellene tenniük valamit. Szerinte egy gyerek nagyon is tehet arról, ha perifériára kerül. A diákok bevonódását erősíti, hogy a kvantitatív eredmények alapján pozitív elmozdulásokat érzékelhetünk (kivéve a fizikai bullying esetén),

azonban a problémaérzékelés változása a diákok utólagos véleménye alapján inkább negatív, vagyis a foglalkozás kevésbé ért el hosszú távú célokat, amelyben nagy szerepe lehet az oktatájdönítésnek.

Epszilon Szakgimnázium (Stréber)

Az osztály nyelvi előkészítő, így legtöbbször csoportbontásban vannak, alig vannak közös óráik. Talán ezzel magyarázható a többi osztályhoz képest alacsonyabb szociális kohézió és bizalom, illetve iskolai klíma értéke. Az osztály érintett, az egyik fiú ellopta egy lány telefonját, majd a fiú és a szülei a megbánás legkisebb jele nélkül kezelték a helyzetet. A fiút felfüggesztették, csak az év végéig járhat az osztályba, közösségi szinten pedig sikerült „normalizálni a helyzetet”. A kvantitatív adatok is alátámasztják, hogy az osztály erőteljesebben érintett a bullying jelenségben, mint a többi vizsgált osztály. Az osztályfőnök mellett a helyettese és 3 Nyitott Kör önkéntes volt jelen. A fiúk többségben vannak, csak 4 lány van az osztályban, akik közül hárman együtt mozogtak az egész foglalkozás alatt, az egyikük teljesen elkülönült. A közös, nagycsoportos beszélgetések nem működtek, ugyanaz a néhány ember szólalt meg mindig. Az osztály szimpatizált a bántalmazóval, fel sem merült, hogy Niki áldozat, őt hibáztatták leginkább. Végül Niki és Gazsi mellett az osztályt, a tanárokat és a szülőket is felelőssé tették. A helyzet megoldásaként elhangzott a „passzív felelősség”, de felmerült az agresszió, „a támadás” is. A kvantitatív eredmények alapján is látható, hogy mind a tanári, mind a diákok társas kontrollja esetében rosszabb értéket mutatnak, mint a többi vizsgált osztály. A színész-drámatanárok közepesre értékelték a foglalkozást. Értelmezésük szerint „az segített volna, ha nem nagycsoportban játszunk, hanem kisebb csoportokban alkotunk”, érezhető volt, hogy nem igazán szoktak együtt lenni. Emellett nehézséget jelentett számukra, hogy „újra és újra vissza kellett térni, hogy most nem csak a Niki és Gazsi közötti feszültségről van szó.” A férfi osztályfőnök mindig úgy beszélt a diákjairól, hogy „srácok”, de a 4 lány tanuló miatt két esetben ki is javította magát, hogy „diákok”. Elmondta, hogy nem voltak előzetes elvárásai a foglalkozással kapcsolatban, és azok voltak az aktívabbak, akikre számított, szerinte a többiek „nehezen oldódtak fel”. Úgy látta, hogy tanárszerepben a diákok saját tanáraikat formálták meg. Meglepte, hogy kevesen tartották felelősnek a szülőket. „Pozitívan éltem meg, hogy a nagy többség az osztályt tette felelőssé, amit így utólag megérttek, mert nem tudják szülő és tanár szerepbe helyezni magukat. Én biztos, hogy máshova is letettem volna a voksom, de leginkább nálam is az osztály a felelős.” Összességében az látható, hogy az átlagosan rosszabb kiinduló helyzet miatt, az osztályra pozitív hatással volt az előadás, hiszen elsősorban a fizikai és társas bullying esetén figyelhető meg pozitív elmozdulás, illetve a problémaérzékelés változásában is inkább a pozitív felé fordult a kitöltők véleménye.

Théta Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium (Stréber)

Az alacsony létszámú osztály (19 fő) osztályfőnöke büszke arra, hogy egy rangos iskola speciális csoportjának vezetője lehet, hiszen „eleve van egy presztízse annak, aki bekerül egy speciális osztályba”, és szerinte ezek a diákok komolyan veszik a tanulást. Elmondása szerint önálló véleményük van, amit ki is mernek nyilvánítani. „Jó iskolákból jöttek a gyerekek, így amúgy sincs velük semmi baj.”- állította, azonban a későbbiekben már a „piszkálódókat” mentegette, miszerint ők „csak poénkodni akarnak, ám a másik nem veszi a lapot”. Tehát ezt nem tartotta bullyingnak. Az osztály érintett a kiközösítésben, egy „stréberként viselkedő” diákot értek verbális támadások, amit az osztályfőnök „viccnek” értékelte: „Viccelődtek velem, de ő a viccet nem értette. Aztán elmúlt”. A problémát úgy kezelték, hogy szóltak a szülőknek, majd „összehozta” az áldozatot a bántalmazókkal. A közös munka segített. Meglátása szerint az osztályfőnök felelőssége kezelni egy ilyen helyzetet, és közte, valamint a diákok között megvan a kellő kölcsönös bizalom. Az irodalom óráin alkalmazza is a drámás elemeket, játékokat, ezért szakmailag is érdekelte a foglalkozás. Az adatok is alátámasztják, hogy az osztály érintett a bullying jelenségben, illetve kontextuális változók kapcsán is negatívabbak a mutatóik, mint a többi vizsgált osztálynak. Viszont pozitív a bullying morális elítélése és a diákok társas kontrollja esetében az értékelésük, ami alátámasztja a fentieket. A 19 főből 13 lány és 6 fiú, a foglalkozáson azonban csak 4 fiú és 11 lány vett részt. Keresték az osztályfőnök és a megfigyelők tekintetét. A tanárnő végig jegyzetelt, de kétszer kiment. A foglalkozás elején érdeklődtek, hogy valaki közülük játssza-e majd el a bántalmazott lányt. A valóságban kiközösített fiú fel is vállalta, hogy ilyen szerepben volt az osztályban: „Nagyon rossz volt, hogy piszkáltak!” A foglalkozás során megpróbált kívül maradni, mert az osztályon belüli konfliktus során ő volt a „strébernek” nevezett diák, aki az előadásban Niki. Egész foglalkozás alatt a telefonját nyomkodta, nem figyelt, beszélgetett, sőt egyszer a fülét is befogta. Nikiről pozitív véleménnyel volt az osztály tanárszerepben. A bántalmazó viselkedése ellenszenves volt számukra. A való életben alkalmazott konfliktuskezelési módot használták a foglalkozáson is: „Tisztességes lenne Nikivel együtt leülni.” Többször is elhangzott, hogy az áldozat jelenlétében, vele együtt kellene ezt megoldani. Amikor az osztályfőnök gondolatait kellett kimondaniuk, akkor hárították a pedagógus felelősségét. Szerepben a verbális erőszak mellett mást is alkalmaztak. Nem csak Niki tulajdonát (az oklevelét) tették tönkre, hogy jelezzék neki: nem kedvelik, hanem leöntötték vízzel és leborították őt sóval is. Leginkább a bántalmazó felelősségét hangsúlyozták, de felelősnek tartották az osztályt, az osztályfőnököt, az áldozatot és kissé a szülőket is. A színész-drámatanárok jónak értékelték a foglalkozást. Úgy érezték, hogy a diákok „bevonódtak, de nem léptek meg egy szintet. Intellektuálisan élték meg a dolgot”, a fiúk pedig „teljesen kívül maradtak”. Az osztályfőnök az előadást „szakmailag” is nagyon érdekesnek és hasznosnak tartotta. Párhuzamot vont a korábban megtörtént „hasonló szituáció” és a Stréberben történtek között. Szerinte

a darabban is „hasonló, érett döntéseket hoztak [...]”. Örültem, hogy az értékrendjük a helyén van.” Úgy vélte, hogy a foglalkozás elérte a célját, mert a tanulók „megtapasztalták, milyen kiközösítettként lenni”. A kiscsoportos jelenetekben 1-2 diák magára vállalta az áldozat szerepét. Beszéltek erről is, és azt mondták a pedagógusnak, hogy „biztosan nem fogják ezek után a bántalmazó szerepét felvenni”. Az interjúkban megjelenő erős állítások a kvantitatív adatokban is visszatükröződnek, hiszen minden vizsgált változóban pozitív elmozdulást észleltünk, illetve a problémaérzékelés változása kapcsán is pozitív irányba mozdult el a diákok érzékelése, ráadásul ezzel párhuzamosan a színész-drámatanárok is pozitívan ítélték meg a foglalkozást.

Kappa Gimnázium 1. előadás (Stréber)¹³

A 30 fős osztály kilencedik évfolyamos, azonban a gimnázium hatosztályos, így a tanulók már harmadik éve vannak együtt. Ennek ellenére az osztályfőnök nem tudta pontosan megmondani a fiú-lány arányt. Iskolán kívüli közös programok nincsenek, mert „nem nagyon van rá igény”. Elmondása szerint a diákjai szigorúnak tartják. Úgy gondolta, hogy a tanulói a serdülőkor miatt most sokat változtak – főleg a fiúk –, ezért „eléggé klikkesedtek is. [...] Van egy fiú, aki nagyon-nagyon kilóg.” Elmondása szerint ennek a diáknak más a testtartása is, könnyen felismerhető, hogy szorong, de szerinte nem az osztály közösisette ki, hanem saját maga miatt került a perifériára. A „klikkesedés” miatt korábban (hetedikben) voltak már problémáik. Ekkor „két erős egyéniség összecsapott [...] és akkor azt lerendezni kellett”, amiben moderátor szerepet vállalt. Ezzel összhangban van a kvantitatív eredmények alapján a tanári társas kontroll magas mértéke. Ilyen esetekben szükségesnek érzi szakember (pszichológus) bevonását. Nagyon erősen jelen van a bullying: az egyik diák gombostűt tett egy palack vízbe, majd megkínálta vele a társát. „És ezzel aztán végül is nem lett baj, mert a fiú végül elárulta, hogy van benne tű és ne igyon. Tehát ezt így megbeszélni a fiúkkal, hogy hol a határ. Ő nem úgy érezte, hogy bármi rosszat csinált volna, hiszen ő elárulta, hogy abban tű volt, de én mondtam neki, hogy már eleve ez a helyzet, hogy hogy kerül bele a tű a palackba?! Ez azért eléggé kiakasztott.” Az osztályfőnök erről két nappal az eset után értesült az áldozat édesanyjától, nem a diákoktól. A pedagógus – elmondása szerint – nem tudta, hogy ő is bent lehet a foglalkozáson, így körülbelül 20 percet – a foglalkozás közepén – töltött csak bent, mert más programja volt. A fiúk és a lányok nagyon elkülönültek egymástól, az előzetes interjúban említett kiközösített fiú pedig valóban könnyen kitűnt a többiek közül, de a foglalkozás alatt nem volt ellene irányuló megnyilvánulás. Tanárszerepben pozitívan vélekedtek Nikiről, viszont beszélgettak az osztályfőnöknek (szerepben) és megvédték, támogatták a bántalmazót.

¹³ Ebben az előadásban lány (Gazsi helyett Cili) volt a bántalmazó.

Kiscsoportban az egyik hangadó fiú elvállalta Niki szerepét. Galacsinokkal dobálták meg, elküldték és kiabáltak neki. Nagyon agresszív megnyilvánulásokkal közelítettek felé, szerepben elmondták, hogy „elveszik a sajtos rúdját”, „felrúgják”, „nekimennek vállal” és az áldozat többnyire egyedül van. Az igazgatóval szemben is nagyon erős volt az ellenállás, a diákok szerint helyette jobb vezetőre lenne szükség. Legtöbbször a tanárokat okolták a kialakult helyzetért, de az osztály, az osztályfőnök és Niki felelősségét is beemelték. Ki is mondták: „az osztályközösség sokszor ok nélkül néz ki magának valakit”. Úgy gondolták, hogy Nikinek el kell mennie az iskolából. Ha mégis maradna, akkor az osztályfőnöknek közös programokat kellene csinálnia, aminek segítségével helyre tudná hozni a helyzetet. Az osztályból az elmúlt 3 év alatt 2 diák ment el. A színész-drámatanároknak új volt az igazgató elleni erős ellenszenv. Az osztályfőnökkel kapcsolatban „valaki, azt mondta, hogy szerinte jó a viszonyuk az ofőjükkel, erre többen kikerekedett szemekkel néztek, de nem mondtak semmit”. Az osztályfőnököt nem foglalkoztatta túlzottan az előadás és annak témája, egyáltalán nem érezte, hogy az osztály milyen erősen érintett a témában: 20 percet volt bent a foglalkozáson, az osztályfőnöki órán pedig „csak kicsit tudtunk róla beszélni, mert sok mindent kellett megbeszélni”. Úgy gondolta, hogy az osztály, sőt az iskola sem érintett a témában, de hasznosak lehetnek az itt tapasztaltak, mert szenzitívebbé tette a diákokat, „ha mondjuk beszélnek majd róla másokkal”. Szerinte szükség lenne/lett volna „egy érintettre”, akitől kérdezhetnek, „mert ha csak egy kitalált történet van, az nem annyira mély, mintha találkoznak valakivel.” Talán ezek a gondolatok tükröződnek vissza a kvantitatív adatok esetében, hiszen a legtöbb változóban nem volt kimutatható elmozdulás (csak a verbális bullyingban tapasztalhattunk csökkenést) és a problémaérzékelés változása is inkább stagnálásként jelenik meg a diákok gondolkozásában.

Kappa Gimnázium 2. előadás (Stréber)¹⁴

A kilencedikes osztály 32 fős, 17 lány és 15 fiú tanulója van, a pedagógus második éve tanítja őket. Nemek szerint külön vannak testnevelés órán, továbbá angolon is bontott csoportokban dolgoznak. Talán a bontott csoportoknak köszönhető, hogy az átlagosnál alacsonyabb az iskolai klíma értéke. Az osztályfőnök az erősebb csoportot tanítja. A pedagógus az interjú során végig külön kezelte a fiúkat és a lányokat. Szerinte a lányoknál nagyon erős klikkesedés van, míg a fiúknál nem tapasztalt ilyet. Az osztályfőnök számára fontos az osztályközösség, igyekszik minél több közös programot szervezni nekik, akár iskolán kívüli kötetlenebb tevékenységeket is (pl. grillparty), de jelenleg egy komoly problémával küzdenek, amely egy párkapcsolati konfliktusból nőtt ki magát: „Ami most zajlik, az kőkemény [...] Kezdek kétségbeesni, hogy hogyan tudom kezelni.”

¹⁴ Ebben az előadásban Gazsi volt a bántalmazó.

Az osztályfőnök vállalta a felelősséget, látta a beavatkozás lehetőségét, továbbá a szülők segítségére is szüksége lenne, de a saját személyiségét is nehezítő körülménynek tartja, ismeri a hiányosságait és a korlátait: „Elég erős személyiség vagyok, és néha azt érzem, hogy olaj vagyok a tűzre. Én sem tudom, hogy hogyan kell ezt jól kezelni.” Megítélése szerint jó viszonyt ápol az osztállyal, a diákok fel merik keresni őt a „bajaikkal”. A foglalkozás elején a lányok klikkesedtek (meghatározott volt, hogy ki melyik társa mellé ül le). A klikkesedés jelensége jelenik meg vélhetően a diákok társas kontrolljának alacsony értékében. A bántalmazóval mindenki szimpatizált, az ünnepség után azonban elkezdték támadni. Erősen hibáztatták a tanárnőt is, amiért kivételezik Nikivel. A lányok a foglalkozás során nagyon aktívak voltak, a bullying során Niki külsejére tettek bántó megjegyzéseket: „Dagadt vagy!” „Túl alacsony vagy!” „Hogy néz ki a sminked?!” Az egyik lány, aki a kiscsoportos rész előtt Niki ellen volt, elvállalta az áldozat szerepét, majd a kiscsoportos feladatot követően már végig védte Nikit. Úgy gondolták, hogy sokan hibáztak, a felelősség pedig megoszlik, leginkább mégis Gazsit és az osztályfőnököt okolták. Gazsi a bullying miatt, a pedagógusok pedig a kivételezés miatt voltak felelősek a helyzetért. Az osztály felelősségéről úgy gondolták, hogy: „ki kellett volna állnunk mellette, ez igaz, de neki is kezdeményeznie kellene. Ne legyen egyoldalú a kapcsolat, Niki is nyisson!”. A szülők hibáztak, mert „maximalistát csináltak Nikiből”, Nikit végig hibáztatták – többek között azzal, hogy nem volt nyitott –, de az osztály okozta a problémát, kiközösítették őt. A tanárok szerintük látták ezt, mégsem tettek semmit ellene, az osztályfőnök pedig „csukott szemmel kezelte a helyzetet egészen a baj kialakulásáig”. A megfigyelők szerint az osztályban „láthatóan nincs jelen a kiközösítés problematikája”. A színész-dramatanárok szerint ez egy kiváló foglalkozás volt. Úgy érzékelték, hogy ez az emelt szintű, jó képességű csoport nem érintett a bullyingban, csak „el kellett gondolkodniuk” egy ilyen helyzeten. Meglátásuk szerint ez az osztály különbözött a többi csoporttól abban is, hogy itt „nem voltak hangadók és agresszorok”. Ennek a csoportnak az osztályfőnöke is úgy tudta, hogy nem lehetnek bent a foglalkozáson, pedig nagyon meg szeretne volna nézni. Állítása szerint ez szervezeti probléma is, mert „nem szeretik, ha a szaktanárok hiányoznak egy tanórában megrendezett esemény miatt, problémás a helyettesítés”. Főleg a lányok beszéltek neki a foglalkozásról. Elmondása szerint rendkívül empátikusak a tanulók, de neki is meg akarnak felelni, ő pedig a kezdetektől törekedett arra, hogy sok közös programjuk legyen: „Megtanulták akkor értékelni a közösséget, a közös együttléteket, így mostanra már kifejezetten fontossá vált ez számukra.” A közösségben való gondolkodás pozitív hatásai (például önértékelés átlagnál magasabb értéke) visszatükröződnek az eredményekben is, hiszen a legtöbb változóban (kivéve cyberbullying) pozitív elmozdulást tapasztalhattunk, azonban a problémaérzékelés változásának megítélése inkább csökkenő tendenciát mutat a diákok véleménye alapján, ami szintén a jelenség tudatosításának hatását vetíti előre.

Mi történt az egyes osztályokban?

– a kvantitatív és kvalitatív adatok szintézise:
Testképmutogatók

A Testképmutogatók előadásait elemezve megállapíthatjuk, hogy szinte minden osztály esetében pozitív irányba mozdultak el a vizsgálati csoport értékei az előzetes és utólagos kérdőív viszonylatában, csupán néhány esetben, egy-két változó esetében tapasztalhattunk változatlan eredményeket, illetve néhány esetben állapítható meg, hogy növekedett az adott jelenség. A problémaérzékelés változása is az esetek többségében pozitív, néhány esetben stagnáló és egy esetben értékelték negatív tendenciaként az elmúlt időszakot a diákok. Mivel egy új előadásról van szó, vélhetőleg ezért értékelték a színész-drámatanárok általában közepesre a foglalkozásokat, azonban az eredmények alapján ez kevésbé tűnik indokoltnak, hiszen a kérdőíves adatok alapján az állapítható meg, hogy általánosságban a Testképmutogatók előadáson részt vevő osztályok pozitívabb változásokról számoltak be, mint a Stréber előadáson résztvevők. Továbbá fontos kiemelni, hogy a Testképmutogatók esetében többször jeleztek pozitív változást a cyberbullying kapcsán is, tehát tény, hogy ez az előadás már explicit módon megjeleníti ezt a világot. Ez a hatások esetében is expliciten kimutatható a Stréber előadással való összehasonlításban. Az egyes osztályokra bontott adatokat az előzőhöz hasonló módon a 11. ábra tartalmazza, utána pedig az egyes osztályokhoz köthető kvalitatív és kvantitatív eredmények szintézisjellegű leírása található.

11. ábra:
A Testképmutogatók előadásainak részletes elemzése

Előadás	Kontextus				Viselkedés			Kontroll		
	K1	K2	K3	K4	V1	V2	V3	C1	C2	C3
Sigma Óvoda, Általános Iskola, Szakközépiskola, Szakgimnázium és Gimnázium	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	□	□	▲
Ró Gimnázium	□	□	□	▲	□	□	▲	▼	▼	▼
Mű Általános Iskola 2. előadás	▼	□	□	□	□	□	□	□	▼	▼
Mű Általános Iskola 3. előadás	▼	▼	▼	□	▼	▼	▼	▲	▼	▼
Omikron Gimnázium	▼	▼	▼	□	▼	▼	▼	▲	▼	▼
Lambda Gimnázium és Szakgimnázium	□	□	▲	▲	▼	▼	□	▲	▲	▲
Pí Gimnázium	▼	▼	□	▼	▼	□	□	▲	▲	▲
Kszí Gimnázium és Kollégium	□	▼	▲	▲	□	□	□	▲	▲	▲
Nű Általános Iskola	□	▼	▲	▲	▼	□	□	▲	▲	▲

Mi történt az egyes osztályokban?

Problémaérzékelés (vizsgálati és kontrollcsoport összehasonlítása)					Probléma- érzékelés- változás diákok szerint (elő- és utó-vizsgálati csoportnál)	Foglalkozás értékelése (színész- drámatanárok)
Bullying probléma- érzékelés	Fizikai bullying	Társas bullying	Verbális bullying	Cyber bullying		
<i>n.a.</i>	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	<i>n.a.</i>	V: csökkent; K: növekedett	↓	4,33
V: változatlan; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	V: változatlan; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: növekedett	↑	4,75
V: csökkent; K: növekedett	V: csökkent; K: növekedett	V: csökkent; K: növekedett	V: csökkent; K: növekedett	V: csökkent; K: növekedett	↑	4,75
V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: növekedett	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	↑	4,4
V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	↑	2,9
V: változatlan; K: csökkent	V: csökkent; K: növekedett	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: változatlan	V: változatlan; K: növekedett	→	4
V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: növekedett; K: csökkent	→	3,375
V: csökkent; K: csökkent	V: növekedett; K: növekedett	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: növekedett	↑	3,5
V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: változatlan	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	V: csökkent; K: csökkent	→	3,1

K1: Szociális kohézió és bizalom; K2: Iskolai klíma; K3: Észlelt társas támogatás;
K4: Önbecsülés; V1: Bullying viselkedés; V2: Bystander viselkedés; V3: Áldozat viselkedés;
C1: Bullying morális elfogadása; C2: Diákok társas kontrollja; C3: Tanárok társas kont-
rollja; V: vizsgálati csoport; K: kontrollcsoport

Szigma Óvoda, Általános Iskola, Szakközépiskola, Szakgimnázium és Gimnázium (Testképmutogatók)

Az előzetes interjúban elhangzott, hogy ez az iskola egy „gyűjtő”, ahova az olyan diákok kerülnek, akiket máshova nem vesznek fel, ezért ők nyolcadikos korukra már a foglalkozás által kínált témákkal mind találkoztak, sőt ennél szélsőséesebb esetekkel is. Minden évfolyamon egy osztály van, az osztályok pedig kis létszámúak, ahol a legtöbb gyermek mögött nem áll biztos családi háttér (börtönviselt szülők, alkohol- és/vagy drogfüggőség stb.). A kis létszámból adódik, hogy két változó esetében nem állt rendelkezésre elegendő adat a számítások elvégzéséhez. Az osztály létszáma folyamatosan változik, jelenleg 11 fő jár ide (6 fiú és 5 lány), és „itt mindenkinek van valamije. Itt mindenki fejlesztésre szorul, minden egyes tanuló beilleszkedési zavarral küszködik”. Talán a családi háttér mellett ez a tényező jelenik meg abban az adatban, miszerint az osztály a többi osztályhoz képest átlagon aluli önértékeléssel bír. A pedagógus csak egy hónapja az osztályfőnökük, de tanította már őket korábban. A működési feltételek korlátozottak, mert jelentős „emberhiány” mellett kénytelenek dolgozni. Kiemelte, hogy ennek ellenére kipróbálnak új módszereket. „Nagyon furcsa” számára, hogy a diákoknál keverednek a kisgyermekkora jellemző igények a felnőttkori magatartásmintákkal. Elkötelezett tanár, fontosak számára a tanulók, legnagyobb féltelme pedig az, hogy a diákjai nem tudnak majd elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Az osztályközösségen belül „vannak csapatok”, a fiúk és a lányok elkülönülnek. Szerinte egy lány kilóg az osztályból, mégis mindent megosztanak egymással (étel, cigaretta, néha még pénzt is adnak a másoknak), összetartanak. Ez megjelenik a szociális kohézió és bizalom magas értékeiben is. A perifériára szorult diák édesanyja börtönben van, azóta pedig inkább „elbújik mások elől” (kapucnit hord), nem beszél a többiekkel, de ő a legjobb tanuló, és az osztályfőnök hangsúlyozta, hogy őszinte, ami ritka ebben a közegben. Rengeteg közös programjuk van, de elmondása szerint a pedagógusokra leginkább a cinizmus jellemző, mert úgy érzik, hogy csak így képesek kezelni a tanulókat. A szülőkkel egyáltalán nem lehet kommunikálni, az iskola sem tud, gyakorlatilag semmilyen kapcsolat nincs velük. Magára vállalta a felelősséget, meglátása szerint a deviancia „nálunk a legtöbbször pedagógiai hibára vezethető vissza”. Kimondottan jó viszonyt ápol a diákokkal, felnéznek rá, elismerik, hogy jó hatással van rájuk, ezt pedig ki is mondták neki: „amikor magával vagyunk, akkor nem vagyunk rosszak, és akkor tudunk figyelni, és tudunk tanulni, és az nekünk jobb. De, ha nem magával vagyunk, akkor rosszak leszünk, üvöltözünk, és nem tanulunk semmit”. Itt a mindennapok része a bullying – az egész iskolában, már 5. osztályban is –, sőt „ami egyébként nekünk egy brutális támadásnak tűnik, az ezeknek a gyerekeknek csak egy egyszerű játék”. Ezzel ellentétben a kvantitatív adatok azt mutatják, hogy a különböző bullying szerepek az átlagnál kisebb mértékben fordulnak elő (tehát pozitívabb a változók megítélése), ami lehet kontextuális torzítás, vagy nem tekintenek bullyingnak bizonyos tevékenységeket, vagy az a tény,

hogy az iskolában igen, de osztályon belül kevésbé jellemző. Az osztályfőnök szerint úgy lehet kezelni a helyzetet, ha felnőttek társaságában szembesítik egymással a gyerekeket. A külső nem fontos számukra, de a legnagyobb gond a háttérük, és jellemzően az új diákokat rekesztik ki. Az osztályfőnök egyáltalán nem használja a facebookot. A foglalkozástól azt várta, hogy „a cselekedeteknek a következményeivel megismerkedjen valaki, tehát ez, amit nálunk a legnehezebb átvinni.” A megfigyelők szerint a tárgyi feltételek és a körülmények szegényesek: kicsi, szűk, lelakott és sötét termek vannak az iskolában. A falakon főként mesehősöket ábrázoló plakátok lógnak, ami megerősíti azt a kettősséget, amit a pedagógus említett az interjában. A foglalkozáson 9 fő vett részt. Az osztályfőnök az előadás elején nem volt jelen, később csatlakozott, azonban két kollégája végig bent volt. A diákok a padokra ültek le, egyedül a perifériára szorult lány ült székre, majd végig kicsit elkülönült a többiektől, de az osztálytársak nem piszkálták, ő pedig bekapcsolódott a beszélgetésekbe és jelen volt. A káromkodások, a verekedés és a meztelen kép egyáltalán nem hozták zavarba vagy hökkentették meg őket, de nevettek a csúnya szavakon és a bábon. A nemi sztereotípiáik szerint differenciáltak: „Fiúk nem k****k szét a világot igazából. A lányok meg akár egy olyanal is, mint a [mondták az egyik fiú nevét, aki nagyon aktív volt a foglalkozáson].” Azonnal szerepbe helyezkedtek, önmagukhoz hasonlították a szereplőket, az osztályt. Elmondták, hogy minden nap használják a facebookot. Néha tisztázni kellett, hogy melyik név melyik szereplőhöz tartozik. A szereplőket a háttérükkel és a motivációikkal együtt látták. Szerintük Jay izmos, erőszakos, velük azonos korú, szimpatikus volt nekik. Úgy érezték, hogy tetszik neki Kate, de nem akar beleavatkozni a konfliktusba, mert fél. Úgy látták, hogy Laura Jay-től várt segítséget és inkább haza akart menni. Scarlett szerintük Russel barátnője és népszerű. Úgy gondolták, hogy azért készítette magáról a fotót, mert szerelmes Russelbe, és hitt abban, hogy szét tudja választani Kate-t és Russelt. Fél Kate-től, és biztatja magát, hogy szólaljon meg és álljon ki magáért. Szerintük Kate irigy Scarlett melleire és csaldott Russelben. Kate menőnek számított, mert mindenki fél tőle, de a foglalkozás végén már kevésbé szimpatizáltak vele. Russelről nagyon negatív véleménnyel voltak, mert megcsalta a barátnőjét, továbbküldte a képet és a barátaival is „nagyon csúnyán” viselkedett. Russel nem akarta bevallani, hogy mit tett, és nem látta a problémát a tettében. Teljes mértékig Russelt hibáztatták. Ő volt az, aki mindenről tehet, miatta alakultak így a dolgok. Kate sem volt nekik szimpatikus, de őt nem hibáztatták ennyire. A foglalkozás végig fenntartotta a figyelmüket, rendkívül aktívan részt vettek benne. A színész-drámatanárok nagyon jónak ítélték a foglalkozást: „Először éreztem azt, hogy működik. Jöttek velünk, kíváncsiak voltak, szerették. Eredményes volt.” Szerintük a diákok élvezték és értették a foglalkozást, de éppen a cyberbullying rész volt az, ami „nem jutott el hozzájuk”. Ennek ellenére a cyberbullying kapcsán pozitív elmozdulást mutatnak a kvantitatív adatok. Nem az osztályfőnökkel készült az utóinterjú, hanem a foglalkozáson végig jelenlévő pedagógiai asszisztenssel, aki több tárgyat is tanít az osztálynak. A Testképmutogatók előtt tartott attól, hogy három órán

keresztül le tudja-e kötni a foglalkozás a diákok figyelmét. Elmondása szerint a tanulókra nagy hatással volt a foglalkozás, később is sokat beszéltek róla, eljátszották a jeleneteket, felelevenítették a párbeszédet. A foglalkozás után újra átbeszélték egymás között a felelősség kérdését, és egyértelműen arra jutottak közösen, hogy Russel a felelős. A pedagógiai asszisztens már ki is mondta, hogy a perifériára szorult lányt gyakran bántják (verbálisan) és eszköztelennek érzi magát ezzel szemben, nem tudja, hogy ő mit tehetne a gyermek védelmében, azért hogy ezt a helyzetet „méréskelni” tudja.

Mű Általános Iskola 2. előadás (Testképmutogatók)

A 8. osztályosok 22 fője között 10 fiú és 10 lány van, valamint két magántanuló, akiket az osztályfőnök külön kezelt, a nemüket sem említette. Az osztályt 4. éve tanítja, szerinte hatékonyabb, ha a „kicsit gyengébbeket” és a „jobbakat” külön tanítják, ezért csoportbontásban dolgoznak. Ötödikben jellemző volt a klikkesedés, de mára jó az osztályközösség, csak egy lány van, aki „nagyon zavart” és nem része az osztálynak. Ő tavaly érkezett az iskolába, édesapjával él, gyakran költözik. Az osztályfőnök szerint a lány hibája a kirekesztettség, mert az osztály befogadta volna, de ő nem volt nyitott. A kortársak mellett a tanárokkal sem beszél, csak a harmadikosokkal van kapcsolatban, akik fölött „anyáskodhat”. Az osztály életében trauma volt, amikor elhunyt az egyik tanáruk. Az osztályfőnök nem használja a facebookot, de internetezni szokott. Kollégái és a saját gyermekei hívták fel a figyelmét az egyik diák „kacér” fotóira, amin „az autónak a hátsó ülésén ül, és mellette két 20 éves fickó. Lenge öltözkében is készültek képek, pózolás, behasalás”. Ekkor behívták a diák édesanyját, megmutatták neki a képeket, majd megkérték, hogy beszéljen erről ő is a lányával, a szülő pedig „nem vette ezt jó néven. Bár eléggé alacsony intelligenciájú.” Az osztályra a mozaikcsaládok jellemzőek, nincs biztos családi háttér, ezért a felmerülő problémát nem velük, hanem „maguk között beszélnék meg”. Az osztályfőnök szerint ő anyáskodó, jó közte és a diákok között a kapcsolat. Szerinte a községükben védett közegben vannak a diákok, „és majd most fognak találkozni olyan dolgokkal, ami más, ami zaklató lehet. [...] Ők most nem kapnak pofonokat, de ha majd elkerülnek, akkor fognak kapni.”

Az iskola kis létszámú. A két magántanuló kivételével mindenki jelen volt a foglalkozáson. Az osztályfőnök végig érdeklődve figyelt. A fiúk és a lányok nem különültek el, vegyesen ültek. Az interjúban említett újonnan érkező lány könnyen kitűnt a többiek közül. Az osztályban periférián van, a színész-drámatanárok kérdéseire sem válaszolt, csak a kiscsoportban volt hajlandó megszólalni, ahol az egyik színész-drámatanárral együtt olvasta fel a chatbeszélgetést. A diákok megkérdezték, hogy kell-e jelentkezni. A bábus és a verekedésen nevettek, a színházi rész pedig felkavaró volt számukra, különösen Russel viselkedése. Jay kiközösített, az egyik tanuló szerint a vallása miatt. Az elején nagyon

menőnek tartották, majd kicsit csalódottak voltak, hogy a profilja alapján más kép alakult ki róla, mint amilyen valójában. A diákok szerint Kate és Russel menők. Laura másnak tűnik online, mint a valóságban, mert offline visszahúzódóbb. Szerintük Scarlett kirekesztett. Az egyik fiú szerint mivel Scarlettnek nem látszik az arca a profilképén, ezért valószínűleg az alakjával is problémája van. Az elején az egyik kiscsoport úgy gondolta, hogy ő a „legmenőbb”, de végül mindenkit menőnek tartottak, csak őt nem. A lányok és a fiúk megítélése eltérő volt Scarletttről: a lányok szerint nem „k***a”, a fiúk szerint viszont igen. A fiúk azt mondták róla, hogy „a normális lányok nem küldenek pucér képet magukról”. Szerintük a fiúknak és a lányoknak más lehet a motivációjuk egy-egy ilyen kép elküldése esetén. Míg voltak, akik szerint „mindegy, hogy egy lány vagy fiú küld meztelen képet magáról”, addig mások úgy gondolták, hogy „egy lánynál más a dolog. mert érzelemből küldheti, míg egy fiú egoizmusból.” „Az érzelem az értelem fölött áll, Scarlett valószínűleg szerelmes Russ-ba, ezért csinálta.” Úgy vélték, hogy „a neveléstől függ, hogy ki hogyan gondolkodik, és miket csinál”. A tanulók szerint Kate attól menő, hogy Russellel jár, aki szintén menő. Csalódott Laurában, és a foglalkozás végén még mindig szerelmes Russelbe. Szerintük Jay fél és menekülne minden konfliktus elől. Russel viselkedését szórakoztatónak találták, szimpatizáltak vele. Úgy gondolták, hogy fél Kate elvesztésétől, és azt szeretné, hogy Jay kiálljon mellette. Laura szerintük nagyon visszahúzódó, szinte mindenkitől fél. Úgy látták, hogy Scarlett csalódott mindenkiben és magát is hibáztatja. Úgy döntöttek, hogy mindenki hibás a kialakult helyzet miatt, Laura és Jay is, mert nem tettek semmit. A színész-drámatanárok közepesnek ítélték a foglalkozást, mert szerintük a diákok csak a felszínig jutottak el, nem tudtak belehelyezkedni a történetbe, és csak egy-két ember volt aktív. A fókuszuk a be nem avatkozókra volt, valamint a nemi szerepeken és azon, hogy ki menő és ki nem. Az osztályfőnök számára meglepő volt, hogy a nagy körben, amikor mindenki hallhatta a másik véleményét, akkor „alig mertek megszólalni”. Többet vártak a „fényképküldésnél”, azt hitték, hogy egy konkrét felsorolásból megtudják majd, hogy mit kell és mit tilos tenniük. Úgy érezte, hogy a foglalkozásnak nem volt kimondott konklúziója, hiányoztak a zárógondolatok. A „sok csúnya beszédet” eszköznek érezte a foglalkozás során, mert így „legalább feltűnt nekik”, de tiltja a gyerekeknek a káromkodást. Inkább a foglalkozásról beszélt, mint a diákjairól.

Mű Általános Iskola 3. előadás (Testképmutogatók)

A hetedik osztályosok osztályfőnöke férfi, aki három éve tanítja a csoportot. A 27 fős osztálynak 20 fiú és 7 lány tanulója van. Az osztályfőnök szerint a „beszédkészségük nem túl jó”, ezért próbálja őket „provokálni”, ösztönözni. A diákok igénylik és kezdeményezik is a közös programokat. Azt nem tudta megmondani, hogy az osztálynak van-e problémája az osztályközösséggel, de ő „küzd vele”. Egy lány és egy fiú a periferián van.

Az osztályfőnök szerint a fiú SNI-s, mert „furcsán viselkedik” és nincs közös témája a többiekkel, míg a lányról nem tudta megmondani, hogy mi lehet a kiközösítés oka. Szerinte fontos, hogy sokat beszélgessen a diákokkal, és szembesítse őket azzal, hogy ami az egyiknek „poén, a másiknak nem biztos, hogy az”. A diákok „lógnak otthon a levegőben”, a pedagógus csodálkozik azon, hogy a problémáikkal hozzá fordulnak. Szerinte először a barátokhoz fordulnának, ha érintettek lennének (bullying), majd hozzá és csak végül a szülőkhöz. Aktív használója a facebooknak, közös csoportja is van a tanulókkal, de a profiljaikat is rendszeresen megnézi, és szerinte a diákok „nem játsszák meg magukat” az oldalon. A foglalkozáson 18 fiú és 7 lány vett részt. A diákok először megijedtek a bábutól, a foglalkozás során pedig nem vették komolyan. A szereplők azért viselnek egyenruhát a résztvevők szerint, hogy ne érje őket értéktétel a ruházkodásuk miatt. A diákok a foglalkozás alatt többször kinéztek a pedagógusra, vagy ki is szóltak neki. A meztelen fotón többen meghökkentek („Űristen!”), és a fejlesztésről érkező fiú még a szemét is eltakarta, másik kezét pedig a szája elé kapta. Gyakran felbukkant a szexualitás témaként (pl. említették a biológiaórát), de a nemi szerepelvárások és sztereotípiák is végig jelen voltak a foglalkozáson (pl. az osztály szerint a lányok „mosogatnak, takarítanak – szórakozásképpen”). A foglalkozás során végig kizárólag a fiúk beszéltek. „Mindenki tudja, hogy mi a helyzet a nőkkel és a férfiakkal.” Különbséget tettek férfiak és nők között, mert míg meglátásuk szerint az igazi férfinak „sok nője van”, „sok nő rajong érte” és ez menő, vagy „eltartja” a családját, addig a nőknél ez nem érény, „ha a nő van több férfival, akkor azt lenézik”. A diákok a karaktereket a következőképpen csoportosították: „menő”, „lúzer” és az átlagos diákokra a „semmilyenek” kifejezést használták. A csoport szerint Russel és Kate menők, de utóbbi nem annyira, mint Russel, akinek a viselkedésén sokat nevettek. Kate szerintük az „osztály ribanca”, Laurát kétszínűnek tartották, mert mindkét lánnyal kedves volt, Scarlett pedig szerelmes, ezért „mindenre rávehető és könnyen befolyásolható. Ezért nem ribanc”. Egyetlen női karakterről sem voltak jó véleménnyel. Scarlettet erősen hibáztatták, de szerintük szerelemből küldte el a képet. Megfogalmazták, hogy nem csak fizikai vagy szóbeli „bántás” létezik, hanem „nevetéssel is lehet” sérülést okozni, de „az is bántás, ha nem hallja az illető”. Russel a végén beismerte, hogy hatalmas hibát követett el. Szerintük mindenki hibázott, a közösség is, nem kizárólag Russel és Scarlett. Az osztály vállalta a felelősséget, szerintük „tenniük kellett volna valamit”. Scarlettet végül mégis felmentették, mert a szerelem miatt könnyen befolyásolható volt. A foglalkozás végén kimondták, hogy ilyen esetben egy olyan felnőttözhöz kell fordulni, akiben megbíznak, az osztályfőnökük pedig ilyen személy. A színész-drámatanárok jónak értékelték a foglalkozást. Szerintük a fókusz a férfiak és a nők közötti különbségen volt, az áldozatot hibáztatták és arról gondolkodtak közösen, hogy a bántalmazásnak milyen fajtái lehetnek. Több kiscsoportban megfogalmazták, hogy „rettegnek attól, hogy molesztálni fogják őket. Szerintem ez ebben az osztályban valamiért téma”. Lauráról azt mondták,

hogy „bevándorló”, utána pedig a „bevándorlókat” szidalmazták. Valószínűleg az általuk ehhez társított nagyon negatív tartalmat feleltették meg a Laura iránti ellenszenvüknek, amiért mindkét lányhoz kedves volt. A foglalkozás utáni osztályfőnöki órán beszélgettek a Testképmutogatókról. Az osztályfőnök szerint a foglalkozás tudatosította a tanulóban, hogy „az internet nem játék, [...] elgondolkodtak rajta, hogy mit tesznek fel a világhálóra, vagy hogyan beszélnek másokkal”. A diákok felismerték és megértették, hogy ez velük is megtörténhetne. Közvetlenül a foglalkozás előtt szociometriai felmérést végzett, „ahol az egyik kislány marginalizálódott – nem agresszió végett –, és érdekes módon már pénteken azt az érdekes jelenséget tapasztaltam, hogy együtt vannak, együtt játszanak. Míg a foglalkozás előtt mindig külön volt, a többi lány kiközösítette. Azt gondolom, hogy ez a foglalkozás eredménye lehet”. Emellett azt tapasztalta, hogy a foglalkozáson olyanok is megszólaltak, akikre előtte ez nem volt jellemző. Szerinte azért, mert megtapasztalták, hogy bátran elmondhatják a véleményüket, „bátrabban jelentkeznak az órákon”.

Ró Gimnázium (Testképmutogatók)

A 7. osztály 32 fője között az osztályfőnök szerint 10 fiú és 22 lány tanuló van [a két megfigyelő ezzel szemben 12 fiút és 20 lányt számolt]. A pedagógus egy hónapja tanította csak az osztályt, ezért alig ismerte őket, de az eddigi tapasztalatai szerint „nagyon okosak [...] nagyon akarják, hogy jó közösség legyen”. Jó képességű diákok, akik az előző közösségükben „kvázi strébernek számítottak”, most pedig élvezik, hogy itt mindenki kiváló tanuló és „nem ciki tanulni.” Az osztály érintett, mert „valaki kitett a nyilvánosság elé valami durvát”, és a pedagógus szerint ez azt mutatja, hogy nem tudják, hogy „hol van a véleménynyilvánítás szabadságának a határa” az interneten, de erről nem szeretett volna többet mondani. Szerinte ez az osztály nagyon a virtuális térben él, ez a mindennapjaik része. Az osztályban – a lányok körében – „nagyon meghatározó” a külső, az osztályfőnök pedig félt „egy-két lányt, hogy a külseje miatt kirekesztik” majd. Úgy gondolja, hogy a bullyingot nem lehet „büntetéssel” és „hatalmi szóval” kezelni, hanem több szereplőnek is együtt kell működnie a megoldáshoz: szülőknek, tanárnak és iskolapszichológusnak egyaránt „kooperálnia” kell, mert a család és az iskola felelőssége megkérdőjelezhetetlen. Úgy tudja, hogy az osztály feléne van facebook profilja, pedig még nem is lehetne nekik. Van olyan, aki álnéven van fent az oldalon. A pedagógus szerint nagyon különböző a tanulók családi háttere, de probléma esetén a szülőkhöz fordulnának először. A foglalkozástól preventív hatást várt: „Tehát ha már van valakinél valami, akkor segítsen neki feldolgozni. Ha pedig még nem, akkor hasson ez az előadás úgy, hogy ne is történjen soha.” Az osztályfőnök nem volt jelen, csak a foglalkozás végére érkezett meg. A diákok többször kínosan érezték magukat,

ezért nevettek és zaklatottnak tűntek. A színházi rész után többen mondták, hogy le vannak sokkolva, és hogy nem erre számítottak. A bábut nem vették komolyan, nevettek rajta. Szünetben az egyik lány megsimította a bábut és azt mondta: „Szia Scarlett, semmi baj, én hiszek neked!”, majd ugyanezt a szünet végén, visszafelé is megtette. Nem voltak együttérzőek az áldozattal, őt hibáztatták. Azt mondták róla, hogy a profilja alapján „menőbbnek” tűnt, de „az interneten hamis képet mutathatunk magunkról, mert ha nem tetszik, amilyenek vagyunk, a neten lehetünk mások, ezért tűnt Scarlett menőbbnek a profil alapján. [...] ott máshogy lehet megélni a személyiséget, talán a neten szabadabb az ember.” A diákok szerint Laura nem szép, nem is menő – ahogyan Jay sem –, ellentétben Russellel, Scarletttel és Kate-tel, akik a profiljuk alapján nagyon menőnek számítanak. Szerintük Kate a közösség központja, aki félt, hogy elhagyja Russel, Laurában pedig csalódott. Úgy értelmezték, hogy Scarlett szerelmes, a naivitása miatt készítette el ezt a képet. Védtek Russelt, szerintük csak azért terjedt el a pletyka, hogy lejárassák őt, hiszen nem lehet tudni, hogy valójában mi történt a mosdóban. Meglátásuk szerint Jay fél a megaláztatástól, illetve teljesen kibújik a felelősség alól. Laura Russelt bunkónak tartja, de a Kate-tel való kapcsolata fontos számára, Russel pedig Laurára és Scarlettre is haragszik, és kifejezetten agresszíven kommunikál („véged van”). Scarlett meg is kérdezte, hogy miért nem védi meg senki, de a diákok szerint Scarlett a hibás, „nem szabadott volna ezt csinálnia”, emellett kiemelték, hogy Kate „hihetetlen bunkó”, de hibás volt mindenki, aki nem avatkozott közbe. A nemek közötti különbségek kapcsán megfogalmazták, hogy a nők kiszolgáltatott helyzetben vannak, ami kulturálisan kódolt. Úgy gondolták, hogy „a nőket évszázadokon át elnyomták és ez benne maradt az emberekben. [...] Russel megvédte magát, Scarlett nem tudta megvédeni magát [...] lehet feladta, mert úgysem hisz neki senki, mert lány”. A színész-drámatanárok nagyon jónak értékelték a foglalkozást, mert a diákok „aktívak, nagyon intellektuálisak és szofisztikáltak” voltak. Szerintük „megértették a történetet, gondolkodtak róla”, de érzelmileg is megérintette őket. Úgy érezték, hogy olyan mértékű „gyűlölet és megvetés irányult Russel ellen”, amit eddig nem tapasztaltak sehol, még meg is tapsolták Kate-t, amikor kiment. Az osztályfőnök szerint a foglalkozás „a fókusz tekintetében” teljesítette az elvárásait, de a diákok arról számoltak be neki, hogy számukra túl sok volt a szexualitás, a verekedős jelenet pedig olyan hangos volt, hogy a szomszéd osztályban azt hitték, a diákok káromkodnak, ami nagyon kellemetlen volt a pedagógus számára. Kifejezetten előnyösnek tartotta, hogy a be nem avatkozók helyzetével is foglalkozott a foglalkozás, de szerinte a darab nem ennek a korosztálynak szólt, „a gyerekek még nincsenek ilyen szinten.”

Omikron Gimnázium (Testképmutogatók)

A katolikus iskola 8. osztályában 22 fiú és 12 lány tanul. Az interjúalany 2 éve az osztályfőnökük, az előző pedagógus távozását a diákok rosszul élték meg. A tanár büszke arra, hogy „ez egy válogatott társaság”. A tanulóknak meg kell küzdeniük azzal, hogy míg eddig a legjobbak voltak, ebben az osztályban már mindenki velük hasonló képességű, és ez az osztályfőnök szerint nehézséget jelent a diákoknak. Többször előfordult, hogy „kipécézték maguknak egyes általuk gyengébbnek vagy sebezhetőbbnek vélt kisebb fiúcskákat, akik tényleg testileg is kisebbek voltak, meg talán képességben sem ütötték meg az osztály átlagos szintjét, és elkezdtek piszkálni”. Olyan eset is előfordult, hogy „osztály bohóca szerepbe próbálta magát bekényszeríteni, és ez túl jól sikerült, aztán meg már nem tudott belőle kilépni”. A pedagógus szerint az áldozat felelőssége, hogy ilyen szerepbe kerül, és a szülőknek kell ilyen esetben beavatkozni. A bullying fizikai bántalmazásokban csúcsosodott ki, amelyek még az osztályfőnök jelenlétében is előfordultak. Ezeket egyrészt a nemükkel indokolta, másrészt azzal, hogy sok fiú van egy „szűk térbe bezárva”, ezért szerinte „valamennyire természetes” ez a helyzet, hiszen – véleménye szerint – a mozgáshiány miatti feszültség az oka a kialakult helyzetnek. Jelenleg is van egy perifériára szorult diák, akit a pedagógus is csak becézve említ: Ádámka [a nevet megváltoztattuk]. Szerinte ő egy kiemelkedően tehetséges diák, aki „mindig azt hiszi, hogy őt nem szeretik az osztályban, nagyon negatív a világlképe”. A nemi szerepelvárások és sztereotípiák erős jelenléte mellett a lány diákok eredményesebb fellépését hiányolta: „A kislányok nagyon halk szavúak, elnyelik őket a fiúk, a fiúk próbálják ezt a vagány stílust, és ugye 12 kislány, finom lélekkel, alig mernek megszólalni órákon, hogy nehogy valami rossz benyomást keltsenek a fiúkban. Ez a leányos alkalmazkodás, és ez nem annyira jó, tehát jobb lenne, ha ők is meg tudnának nyilvánulni jobban”. Szerinte régebben volt fiú-lány ellentét az osztályban, de ma már ez nem jellemző. Elmondása szerint „néhol” a szigorú családi háttér a jellemző, még telefont sem használhatnak, ezért a diákok „kimaradnak dolgokból”, de az osztálynak vannak közös programjai. Az osztályfőnök követi őket facebookon, szerinte kevesen vannak fent a saját nevükön, de „a valóságot mutatják”. A foglalkozásról egy lány hiányzott. A teremben a fiúk és a lányok nem keveredtek, külön ültek le. Az osztályfőnök a foglalkozás közben többször elhagyta a termet, és a szünetben azt mondta, hogy ez a téma nagyon távol áll a diákjaitól. A diákok a szereplők számára péntek esti programként a tanulást, evést és alvást jelölték meg, amiben visszaköszött az intézmény által elvárt morál. A diákok az előadás során passzívak voltak, a véleményüket nem vállalták még rákérdezéskor sem. A foglalkozás során elhangzott, hogy „a népszerűek könnyebben mondják ki az érzéseiket”. Ekkor a színész-drámatanár megkérdezte, hogy vajon ennek az ellentéte is igaz-e, amire azt a választ kapta, hogy „igen”, tehát itt csak a szűk, „népszerű” kör privilégiuma a hangos véleményformálás, a többiek nem

mondhatják ki a gondolataikat. Ha mégis megtették, akkor azonnali verbális bántalmazás lett a következménye, ahogy az a kiscsoportos foglalkozáson is történt. A verbális agresszió keretein belül „migránsozták” és „bevándorlózták” egymást, illetve sokszor visszatértek arra, hogy Jay „b**i-e”. Emellett a fogyatékossgal élő embereket is céltáblájukra tűzték, az egyik diák azt mondta a „láb nélküli” kép láttán, hogy azt elküldené annak az ismerősének, aki „béna”, azzal a szöveggel, hogy „ez vagy te”. A karakterek leírásánál Lauráról úgy gondolták, hogy szégyelli a külsejét, fél, hogy mit mondanak róla mások és egy visszahúzódó művészlélek. Jay esetén rendszeresen visszatértek a szexuális orientációjára, Kate és Russel pedig menőnek számítottak. Inkább az ragadta meg a diákokat, hogy ki számít népszerűnek és a népszerűséget hogyan szerzi meg. „Menővel járni azt jelenti, hogy menővé is válik valaki. [...]„Scarlett bármit megtenne azért, hogy figyelmet és szeretetet kapjon, hogy menőbb legyen, ezért akar Russellel lenni.” Nagyon elítélték Scarlettet, aki a fiúk szemében számított menőnek, de szerintük a meztelen kép miatt „lúzer” lett. Úgy gondolták, hogy a lány szeretne pozitív visszajelzést kapni (úgy, hogy ő szép). Teljes mértékben elítélték a tettét, egyáltalán nem viszonyultak hozzá empátiaként, de a foglalkozás végére egy kicsit megsajnálták és kiszolgáltatottnak tartották. A színész-drámatanárok közepesnek ítélték a foglalkozást. Szerintük a katolikus iskolában a meztelenség tabunak számít, ami „rányomta a bélyegét” a Testképmutogatókra. Úgy gondolták, hogy a 36 fős osztálylétszám nagyon magas, és látszott a diákokon, hogy „senki nem szokott beszélgetni velük”. A diákok Kate-t tekintették áldozatnak, mert egy olyan lány áldozatává vált, aki „erkölcsileg megkérdőjelezhető”. Úgy vélték, hogy végig az áldozathibáztatás jellemezte az osztály attitűdjét. „Álaktívak” voltak, és a kiscsoportban itt találkoztak eddig a „legtöbb személyközi bántalmazással, verbális bántalmazással”. Az osztályfőnök tartott attól, hogy „a csúnya beszéd, a zaklatás” felkavarja majd a diákokat, „rossz hatással lesz rájuk”, hiszen ez egy „katolikus közeg”, azonban a diákok elmondták neki, hogy „nemcsak burokból élnek”, ő pedig megdöbben azon, hogy egyáltalán nem állt távol tőlük a foglalkozás témája és stílusa. Szerinte a bábut idegennek találták, mert nem volt arca. Azt mondta nekik, hogy ez egy elidegenítő effektus volt, továbbá arra is használták, hogy ne csak érzelmileg vonódjanak be, hanem elgondolkodtató is legyen. Elismerte, hogy a fiúk hangosabbak és „elnyomják” a lányokat. Elmesélt egy esetet, amely a foglalkozás előtt történt. Ebben nagyon határozottan kirajzolódik, hogy az osztály biztosan érintett a témában: egy verseny után az egyik diák gúnyolni kezdte Ádámot [azt a diákot, akit a foglalkozás előtti interjúban az osztályfőnök perifériára szorult diákként mutatott be], aki „csak” harmadik lett. Hozzáadték, hogy „még az XY [mondta annak a diáknak a nevét, akire a buta stigmát sütötték] is megelőzött téged!”, majd ezt egész vonatúton csak fokozta. Ez a helyzet „odáig fajult, hogy amikor leszálltak a vonatról, az Ádámnak [megváltoztatott név], akit cikizett, elszállt az agya, és elkezdte rugdosni – szó szerint – a vonatállomáson a másik gyereket. És a tanár, aki velük volt, nagyon kellemetlenül érezte magát,

hogy épp jöttek a szülők meg minden, és a gyerek teljesen elvesztette az önuralmát, és magából kikelve ordított és toporzékolt és rugdosta a másik gyereket. Tehát, hogy olyan szinten bosszantotta, cikizte. Ez nagyon jellemző erre a fiúra, mindenkivel ezt csinálja, hogy egyszerűen nem lehet kibírni, tényleg.” Az osztályfőnök nem beszélte meg az esetet az egész osztállyal, mert szerinte ez nem érintett mindenkit. Elmondta, hogy nem nézi a facebookot, mert nincs rá ideje, majd hozzátette, hogy „viszonylag kevés” diák profiljához van „hozzáférése” és nem kezdett el „kutakodni”, hogy a többi diákét láthassa, tehát a foglalkozás hatására sem érezte úgy, hogy érdemes lenne megnéznie a diákok profiljait. Az osztályfőnök úgy érezte, hogy ők „marha sok időt áldoztak” a foglalkozásra és a kutatásra, de hiányolta a reflexiót. Szerinte a diákok „nagyon pozitívan élték meg” a Testképmutogatókat, de őt megdöbbenetette, hogy a téma és kommunikációs stílus egyáltalán „nem rendíti meg őket”. Szerinte nem elég fejlett a diákok empátiás készsége. Mindennek ellenére úgy érezte, hogy a téma távol áll az osztályától.

Lambda Gimnázium és Szakgimnázium (Testképmutogatók)

A 7. osztályba 37-en járnak (10 lány és 27 fiú), közülük 16-an matematika tagozatosok. Az osztályfőnök csak néhány hónapja tanította őket. Szerinte nagyon jó képességű osztály, minden tantárgyból kiemelkedők, de főként a matematika érdekli őket. Úgy gondolta, hogy jó az osztályközösség, és sok közös programjuk van az iskolai kereteken kívül. Azon szeretne változtatni, hogy van egy erős (4 fiúból álló) csoportosulás, akik korábban egy iskolába jártak, és kizárólag együtt vannak. Jellemző a versengés, mert „mindenki szeretne bizonyítani”. Szerinte csak a közösség tudja megoldani a bullyingot, ő „semmiképpen sem”. Az osztály érintett, egy fiú tanulót kirekesztettek, de a pedagógus szerint ezt nem tudatosan és szándékosan tették. Úgy vélte, hogy csoportjában nem fontos a külső. Fent van facebookon, visszaigazolja a diákjait, és úgy látja, hogy valós képet mutatnak magukról, azonban sokan nincsenek fent, mert a szüleik megtiltották nekik. Szerinte diákjai közül néhányan hozzá fordulnának bullying esetén, viszont „a legtöbb gyerek nem nagyon fordul senkihez”. Diákjainak említette az iskolapszichológus segítségét is, de szerinte hozzá „biztosan nem” fordulnának, és megjegyezte, hogy nem ismeri a diákokat annyira, hogy tudja, mit gondolnak róla. A foglalkozáson 22 fiú és 11 lány vett részt, akik nemek szerint elkülönülve ültek. Az osztályfőnök mellett végig bent volt drámapedagógus kollégája is, akivel hangos megjegyzéseket tettek a foglalkozás alatt. [A drámapedagógus többszöri kérésre sem hagyta abba a közbeszólást, a foglalkozás végén pedig megjegyezte, hogy ő már 20 éve drámapedagógus, így tudja, hogy mit szabad és mit nem.] Szerepben nem buliztak, nem ittak hétvégén, és nem tudtak elvonatkoztatni attól, hogy a kitalált iskola vallásos intézmény, és szerintük ott

mások a diákok. Az egyenruhát feleslegesnek találták, mert úgyis látszik valakin, ha tehetősebb. Ezek a tanulók „hajlamosabbak, hogy népszerűek legyenek”. Úgy gondolták, hogy „a csúnya emberrel nem foglalkoznak, a szépekre szállnak rá. [...] Ezért van, hogy a szülők nem engedik, hogy képeket töltsenek fel, főleg a lányoknál”. Szerintük Scarlett nagyon hivalkodó és hiú, nem voltak jó véleményekkel róla. Úgy gondolták, hogy Kate és Russel nagyon menők, de a kapcsolatuk nem őszinte, csak azért vannak együtt, mert „jól néznek ki egymás mellett”. Szerintük Laura és Jay közepesen népszerűek, Scarlett pedig egyáltalán nem az. Russelről úgy vélték, hogy nem tisztességes és egyenes ember. Scarlettet meggondolatlanak tartották, nem voltak róla jó véleményekkel, szerintük csak menő szeretett volna lenni: „Két személyisége van, vívódik magában. Arra vágyik, hogy menő legyen. Amikor a Russellel beszélgetett, azt hitte, hogy feljebb léphet. Nem állt ki nagyon magáért Kate-tel szemben, szerintem megbánta.” Azt gondolták, hogy Russelt kellene kiközösíteniük, nem Scarlettet. Jay került náluk központi szerepbe, az utolsó jelenetben minden felelősséget rá hárítottak. A színész-drámatanárok szerint a fókuszban az állt, hogy ki a „menő”. Úgy tapasztalták, hogy a diákok bevonódtak, és nagyon intelligensek. Az osztályfőnöknek „nagyon nagy élmény volt őket hallgatni”, tetszett neki, hogy a tanulók figyeltek egymásra és aktívak voltak. A foglalkozásról való visszajelzés filmes elkészítésére a perifériára szorult diák jelentkezett. A pedagógus örömmel fogadta, hogy azonnal többen is jelentkeztek, hogy csatlakoznának hozzá, pedig korábban elutasítást és ellenállást vont maga után a fiúval való kooperáció. A meztelen fotóval kapcsolatban megfogalmazták, hogy korábban azt gondolták: az posztol magáról ilyen képet a közösségi oldalon, aki „tele van önbizalommal”, és eddig meg sem fogalmazódott bennük, hogy ennek éppen az ellenkezője igaz. A bábról is sokat beszéltek, jónak tartották, hogy a konkrét szereplő nem jelent meg.

Pí Gimnázium (Testképmutogatók)

A 34 fős 8. osztály diákjait ötödikes koruk óta tanítja az osztályfőnök, akiket a gimnázium végéig még elkísér, ez az utolsó osztálya. Bontott csoportban dolgozik velük. Szorgalmasak a diákok, és csak az jelent gondot, hogy „nagyon rágörcsölnek arra, hogy megfeleljenek az elvárásoknak vagy saját maximalizmusuknak”. Szerinte nagyon jó az osztályközösség, de „fiú és lány kérdések” felmerülnek, nem keverednek nemek szerint, továbbá az osztálykiránduláson egy lánnyal nem szeretett volna senki sem közös szobában lenni „és képesek voltak úgy végigcsinálni az osztálykirándulást, hogy ezen a lányok nem változtattak. Azóta se beszéltek erről”. Az osztályfőnök tehát nem kezelte ezt a helyzetet, viszont úgy gondolta, hogy probléma esetén hozzá „mindenképpen jönnének és talán még a szüleikhez is”. Úgy vélte, hogy szigorúnak, de következetesnek tartják. A tanulókat nem követte a közösségi média felületein.

A foglalkozásról egy tanuló hiányzott, a fiúk és a lányok egymástól elkülönülve ültek le. Az osztályfőnökön kívül bent volt a helyettese is, akivel szinte egész foglalkozás alatt beszélgettek. A meztelen fotónál a lányok nevettek, a káromkodásnál néhányan felszisszentek és meglepődtek. Az osztályfőnök a tanulókkal együtt nevetett. A verekedős jelenetet feszülten figyelték. A diákok Russelt nagyon menőnek találták. Őt ebben Kate, majd Jay és Laura követte. Szerintük Laura szeret egyedül lenni, Jay „ügyesebb”, mint Russel, Scarlett pedig egyáltalán nem népszerű, a képet is csak azért küldte, mert szeretett volna menő lenni. Szerintük „a közösség teszi valakire rá a címkét, és úgy válik valaki menővé”. Kate szimpatikus volt nekik, de a színházi rész után már egyáltalán nem találták annak, illetve menőnek sem tartották. A kiscsoportos részeknél nagyon aktívak voltak. Úgy gondolták, hogy el fog terjedni a kép, ami ellen Laura és Jay tehetett volna valamit, de ők nem elég népszerűek ahhoz, hogy higgyenek nekik. Szerintük az összefogás, a közösség ereje, a közös felelősségvállalás lehetne a megoldás. Megfogalmazták, hogy szükséges lenne kiállniuk Scarlett mellett, illetve ezt meg is tennék: „Én saját véleményem szerint kiállnék érte!” A színész-drámatanárok közepesnek értékelték a foglalkozást. Megjegyezték, hogy a lányok és a fiúk „nagyon mereven elválasztva” ültek le, „nehezen indult a közös munka” is. Nagycsoportban „nagyon nehezen nyilvánultak meg”, de a kiscsoportok kifejezetten eredményesnek bizonyultak. Az előadás fókusza ebben az esetben a be nem avatkozók kritizálásán, valamint az igazságért való kiálláson volt. Az osztályfőnök elégedett volt a foglalkozással, de szerinte a diákok nem merték elmondani a véleményüket. Elmondta, hogy 4 fiú klikkesedett, őket alkoholfogyasztás miatt hazaküldte a kirándulásról, ezt követően pedig a szülők azzal fordultak a pedagógushoz, hogy „ki vannak közösítve a fiúk”. Az osztály „közösén fogott össze” és fordult az osztályfőnökhöz azzal, hogy „nincs rendben, amit a fiúk csinálnak”. A foglalkozás után felmerült, hogy a diákok nem követnének el olyan tettet, mint Russel, továbbá külső szemlélőkként is felelősségük van a helyzet kezelésében. A bizalom kérdéskörével is sokat foglalkoztak a Testképmutogatókat követően, mert a főszereplő megbízott a barátjában, amikor elküldte a fényképet, illetve azt gondolta, hogy „tudja, hogy kell bánni ezzel, amit küldtek”. A foglalkozás kapcsán a pedagógus elmondta, hogy „szinte burokban élnek” a diákok, rendezett családi körülmények között és jó tantestülettel körülvéve, így még nem éltek meg igazán nagy konfliktusokat, az internet nekik „egyelőre játék”. Úgy gondolta, hogy nem az ő felelőssége kezelni az ilyen helyzeteket, hanem a szülőké.

Kszí Gimnázium és Kollégium (Testképmutogatók)

A 33 fős 8. osztályba 10 fiú és 23 lány tanuló jár. Az osztályfőnök 5. osztályos koruk óta tanítja őket. Úgy gondolta, hogy jó képességű diákok, akik egyetemre szeretnének menni. „Céltudatosan érkeztek az osztályba”, mert a városban a tanulók szerint

ez a legjobb iskola. A közösségről azt mondta, hogy „vannak azok, akik maradtak ilyen kis gyermeki lelkületűek, és vannak, akik már a tüskéiket kinövesztették a külvilág felé, és inkább mi így együtt ilyen gombócot alkotunk, és együtt nem csinálunk semmit”, „nincsenek egyben, vannak klikkek is”, azonban a lányok és a fiúk vegyülnek. Az iskolán kívüli programokon nem szokott az egész osztály részt venni. A csoport érintett a témában. Egy új diák érkezett, aki hamar beilleszkedett, azonban „volt egy kislány, akit eléggé kiközösítettek. Nem jó szó, hogy kiközösítettek. [...] Szaga volt, konkrétan”. Az osztályfőnök beszélt a diák barátnőivel, majd ajándékba dezodort kapott az érintett tanuló. Egy fiút pedig azzal „bántottak, hogy a fiúkat szereti”, ezért ő nem szeretett az osztályba járni. Az osztályfőnök szerint a közös programok megoldják a csoport életében jelentkező feszültségeket és ellentéteket. Úgy gondolta, hogy a szülők felelősek azért, hogy „egy-két gyerek nehéz eset”. Szerinte a gyerekek kegyetlenek tudnak lenni, ezért sokat beszélget velük arról, hogy „ami neked nem esik jól, az a másinak se, ne mondd”. Szerinte a szülők és a pedagógusok közös felelőssége a probléma kezelése, mert fontos, hogy „mit hoz a gyerek a családból, aztán, hogy az iskolában milyen nevelés folyik”. Az osztályban fontos a külső, „volt egy ilyen meghatározásuk is, hogy a menők és a lúzerek. És ez nyilván nem az észbeli képességekből adódott, hanem csak a külső.” A pedagógusnak van facebook profilja, ám nem használja a felületet. Szerinte a diákok szigorúnak tartják, de hozzá előbb fordulnának a problémáikkal, mint a szülőkhöz. A foglalkozástól azt várta, hogy a diákokat egy „másik helyzetben” is láthassa. Az előadás helyszínének a kollégiumot jelölte ki, amely azonban idegen volt a diákok számára. A teljes osztály részt vett a foglalkozáson, a fiúk és lányok vegyültek. A diákok nevettek azon, hogy a Testképmutogatók helyszíne egy elit gimnázium, hiszen ők is olyanba járnak. Szerepben azt mondták, hogy a lányok és a fiúk is ugyanúgy fociznak, szabadidejükben pedig templomba mennek. Úgy gondolták, ha isznak, akkor kizárólag azért, hogy ne lógjanak ki a sorból, hogy hasonlítsanak a többi iskola diákjaira. A külsőségekhez való viszonyulásuk a foglalkozáson is megjelent: „aki naprakész a divatban, az általában a menő”, ugyanakkor szerintük „aki ebben a korban a népszerűsége törekszik, az nem tanul és felnőttként senki lesz”. Úgy gondolták, hogy Laura zárkózott, nem vállalja fel magát, nem szeret egyedül lenni és szimpatikus akar lenni. Scarlett nem volt számukra szimpatikus, mert láthatatlannak és átlagosnak találták. Úgy vélték, hogy a profilképek nem feleltek meg a valóságnak, mert Jay és Russel teljesen mások voltak. Jay szimpatikus volt számukra, sajnálták őt. Úgy látták, hogy Kate „naiv és szálnalmas”, aki védte Russelt, Laura pedig Jay-t. A diákok arra buzdították Laurát, majd Kate-t, hogy pofozza fel Russelt. Laura végül a buli jelenetnél – a diákok javaslatára – meg is ütötte őt, mire a fiú elzavarta onnan a lányt. Megállapították, hogy nem lehet megállítani, a fotó mindenhol ott lesz. A felelősséget egyáltalán nem vállalták, nem segítettek volna az áldozatnak. Azt mondták, hogy adott helyzetben „drukkoltak volna”, „nevettek volna”, „nem hinném, hogy bárki is elment volna segítségért, nehogy

csökkenjen a hírneve”. A bántalmazó viselkedésén nem változtattak, Russel zárógondolatait pedig kimondottan agresszíven, minden megbánás nélkül fogalmazták meg: „Elég király vagyok, hogy összeugrik miattam két lány. Ti [Scarlett, Jay, Laura] kussoltok, mert szétverek mindenkit! Ha valamit megtud [Kate], k***a nagy baj lesz!” A színész-drámatanárok közepesnek ítélték a foglalkozást, mert végig figyeltek a tanulók, de sokszor passzívnak érezték őket. A végén azonban [amikor instruálhatták a szereplőket] „nagyon benne voltak érzelmileg, ott történt valami”. Szerintük a diákok nyitottak voltak, de „nem tudtak ezen a szinten kapcsolódni”. Eddig az előadásig még sosem szerepelt pofon a diákok instrukciói között. Az osztályfőnöknek nagyon furcsa volt, hogy a diákok a pofont választották megoldásnak. Erre a tanulók azt a választ adták neki, hogy: „De tanárnő, hát már mindent megpróbált, már mindent, és hogy már nem volt más”. Megdöbbenett és „nagyon rosszul érintette” az is, amikor a diákok nevettek a verekedős jelenetnél [amikor a földön fekvő bábut bántalmazták]. A foglalkozás óta 4-5 diák az ismerőse lett facebookon. A tanárnő megkérdezte, hogy „ki segíthetett volna még”, amire azt a választ kapta, hogy „nagyon senki”, mert úgy gondolták, hogy ezzel egy fiatal nem fordul a szülőkhöz és a tanárokhoz, esetleg csak egy barátnak mondja el.

Nű Általános Iskola¹⁵ (Testképmutogatók)

A katolikus iskola 7. osztályos tanulóit az osztályfőnök másfél éve tanítja. A „gyengébb képességű” csoportnak magyart tanít, a jobb képességűeknek angolt, néhány diákot pedig nem tanít. Tapasztalata szerint az osztályközösség „mindig nagyon nehezen alakul ki”. Az osztályban 8 lány között ellentét feszül (klikkesednek, két csoportra bomlottak), de a pedagógus a reggeli liturgián kérte, hogy legyen közöttük béke, valamint az egyik lány édesanyja kórházba került, ami után összezártak, így már nincs közöttük ellentét. A pedagógus aktív facebook felhasználó, közös csoportjai vannak a diákokkal. A tanár úgy gondolta, hogy főként a szülőt terheli a felelősség a bullying kezelésében. Az osztály érintett a témában. Az egyik fiú az osztálytársai fotójához hozzárajzolt, majd az engedélyük nélkül posztolta a képet. Az osztályfőnök felszólította, hogy ott helyben törölje a képet, és elmondta, hogy a személyiségi jogok védelme miatt a tette törvénybe ütközik. Szerinte a diákok probléma esetén a szülőkhöz fordulnának. Úgy gondolta, hogy a diákjai kedvesnek és nyitottnak tartják őt. A foglalkozást az iskola kápolnájában tartották. A diákok az előadásban megjelenő iskoláról, ahova a szereplők járnak (St. Margaret) és a kötelező egyenruháról is rossz véleménnyel voltak. Nagyon bevonódtak, hangosan

15 Félreértés miatt a foglalkozáson két osztály vett részt, az interjút azonban csak az egyik csoport osztályfőnökével vették fel. A megfigyelés tehát 32 diákról készült, míg az interjúban megjelenő osztály csak 18 fős.

reagáltak. Scarlett profiljára azt mondták, hogy „pornóoldal”, nem akarták elhinni, hogy ő is ugyanabba a katolikus iskolába jár, mint a többi szereplő. Nagyon negatív véleményekkel voltak róla. Úgy gondolták, hogy Russel a legmenőbb, szimpatikus volt nekik. Laura szerintük ugyanolyan népszerűtlen, mint Scarlett, Jay-ről pedig azt gondolták, hogy nem tartozik oda, de viszonylag népszerű. Megállapították, hogy a profilok nem olyanok, mint amilyenek valójában a szereplők. Azt mondták, hogy azért nevettek a bá-bun és a verekedésen, mert „viccesnek tűnt”, de „ha élő helyzetben lettünk volna, nyilván segítünk”. A diákok drukoltak Jaynek és Laurának, utóbbit nagyon biztatták. Nem örültek annak, hogy Kate kibékült Russellel. A két osztály úgy gondolta, hogy egy lány „menő” lesz, ha menő fiúval jár, viszont ez fordítva egyáltalán nem igaz. A végén már nem kedvelték Russelt, nem szimpatizáltak vele. A színész-drámatanárok közepesnek ítélték a foglalkozást. Mindannyian úgy érezték, hogy nagymértékű érzelmi bevonódás jellemezte a két osztályt, de hiányzott az önreflexió, valamint úgy érezték, hogy azt adták vissza, amit „itt elvárnak tőlük” (pl. hogyan kell helyesen viselkedni), azonban ezt „nem tudták rendszerbe rakni, nem tudták megindokolni, hogy miért”. A pedagógusnak¹⁶ nem voltak előzetes elvárásai, neki kifejezetten tetszett a foglalkozás, de sajnálta, hogy csak passzív megfigyelő lehetett. Több esetben is meglepték a diákok hozzászólásai, furcsának tartotta, hogy „a fiút” [Russelt] nem tartotta bűnösnek az osztály. Úgy gondolta, hogy Scarlett naiv volt, az osztály pedig áldozathibáztató módon viselkedett. Meglepte még, hogy a tanulók nem ítélték el „a vagány barátnőt” akkor, amikor bántalmazta Scarlettet: „Teljesen abban voltak, hogy Scarlett hibás, ez nagyon megdöbbenett. Nehéz volt megállnom, hogy ne rázzam meg őket, hogy vegyék már észre magukat...” A foglalkozás hatására felszínre került egy ugyanilyen eset, amiről eddig még senkinek nem beszéltek a diákok. Úgy kezelték, mintha „tök normális dolog lenne”, de az osztályfőnök beszélt erről az osztállyal, valamint az elkövető fiúval is.

16 A félreértés miatt a foglalkozást követő interjú a másik osztály osztályfőnökével készült.

Összegzés, tapasztalatok

A kutatás módszertani és szakmai korlátai

A kutatás eredményeinek értelmezéséhez mindenképpen meg kell említenünk olyan kutatómódszertani kompromisszumokat, amelyek felmerültek a folyamat során. A kutatás keretében törekedtünk a kvázi-kísérleti elrendezésre és a hatásmérések módszertani megfontolásainak alkalmazására, vagyis egy olyan kutatás megtervezésére, amely vizsgálati és kontrollcsoportos elrendezésben, a beavatkozás előtt és után is alkalmaz valamilyen mérést, továbbá fontosnak tartottuk a kevert módszertani megközelítést, hogy a kvantitatív és kvalitatív irányultságú eszközökkel gyűjtött adatok egymásra való reflektálásával árnyaljuk az eredményeket.

A kutatás inkább a természetes kísérletek kategóriájába sorolható, hiszen egy működő szervezet tevékenységét vizsgáltuk egy élő, folyamatosan változó közegben. Számos befolyásoló tényezővel kellett küzdenünk, amely a gyakorlat, a való élet természetes folyásából fakad, például a diákok hiányzását (előteszt, a foglalkozás és az utóteszt alkalmával) nehezen lehetett kontrollálni. Ebből adódóan, illetve a kutatás anonimitásának megőrzése, és a szülői beleegyezés biztosítása érdekében nem kötöttük össze az adatokat az egyén szintjén az elő- és utóvizsgálat szempontjából, így csak osztályszinten lehetséges az adatok összekötése és a változások vizsgálata. Ez egy komoly módszertani kompromisszum, ami miatt több elemzési lehetőségtől is elestünk, azonban ha az egyes diákok nyomonkövetése megoldható is lett volna, a hiányzások miatt ez sok esetben több hiányzó adatot generált volna, ami ismét az elemzést gyengítette volna.

További nehézségként merült fel bizonyos esetekben a kontrollcsoport biztosítása. Általánosan is megállapítható, hogy egy olyan komplex rendszerben, mint az egyes tanulók vagy az egyes osztályközösségek, gyakorlatilag nem lehet megfelelő kontrollcsoportot találni, hiszen minden egyén, minden osztály olyan egyéni sajátosságokkal rendelkezik, amit nem lehet megfelelően kontrollálni. Módszertani kompromisszumként célul tűztük ki, hogy ugyanabban az iskolában a párhuzamos osztályt választjuk kontrollcsoportnak (így fejlődéslelektani szempontból közel azonos szinten lehetnek a diákok, az iskolai kontextusok és ebből indirekt módon következő egyéb jellemzőik

vélhetően azonosak). Azonban voltak olyan esetek, ahol az iskolában csak egy osztály volt az évfolyamon, illetve ha egy iskolában több előadás is megvalósult (ami szintén a gyakorlatból fakadó sajátosság, a kutatás reálisan nem kontrollálhatta a szervezet együttműködéseit és a megrendeléseket), akkor szintén nehézségekbe ütközött a tervezett kontrollcsoport biztosítása, aminek kiküszöbölésére a vizsgálati osztály felett vagy alatt járó osztály került kiválasztásra.

Végül azt is érdemes kiemelni, hogy a kutatásban nagy taglétszámú önkéntes és alkalmi adatfelvevő csoport működött közre, így ennek szervezése, logisztikája, illetve a személyes kompetenciák és stílusok mind más és más lehetőségeket hordoztak magukban az interjúk és a megfigyelések során, annak ellenére, hogy a vizsgálat megkezdése előtt az adatfelvevők egy közös felkészítésen vettek részt. Nehézségként merülhetett fel a pedagógusokkal való kommunikáció során az interjúk időpontjának és hosszának egyeztetése, vagy a kontrollcsoport biztosítása, valamint a kontrollcsoportban a kérdőívek kitöltésének hajlandósága. Általánosságban véve a kutatás az előadások mellett a megszokottnál nagyobb erőforrások bevonását igényelte az iskolák részéről, amely talán túlmutatott a pedagógusok által optimálisan vállalható terheken.

Tartalmi szempontból a Testképmutogatók korosztályi besorolását ajánlatos újragondolni, úgy tűnik, hogy az általános iskolások többsége még nem elég érett a tartalom megfelelő értelmezésére. A szöveg és a képanyag is okozott problémát néhány esetben. Előfordult, hogy a pedagógus nem értette a színházi nevelési foglalkozás módszertanát, mert felsorolást, kész válaszok prezentálását várta (Mű Általános Iskola 1. foglalkozás és Mű Általános Iskola 2. foglalkozás), itt viszont a szervezetek és a szereplők közötti kommunikáció, a kereslet-kínálat és az elvárások tisztázása a feladat. Ebből is látszik, hogy a színházi nevelés még nem elég széles körben elterjedt az iskolák körében, illetve az a fajta absztrakt gondolkodásmód sem, amit a módszertan képvisel.

Az eredmények megfelelő értelmezéséhez elengedhetetlen ezen módszertani korlátok figyelembevétele. Függetlenül ezektől a tényezőktől, minden kutatás esetében érdemes kritikai reflexióval illetni a szöveget, ez alól jelen tanulmány sem képez kivételt.

A kutatás tapasztalatainak értelmezése

A kutatás célja megismerni, hogy milyen hatással van a bullying természetének meghatározott elemeire és/vagy az iskola felnőtt és diák közösségeinek az intézményen belüli bullyinggal kapcsolatos tudására és attitűdjére a Stréber/Testképmutogatók színházi nevelési előadás. Erre a kérdésre eltérő mélységű válaszokat kaptunk a Stréber és a Testképmutogatók esetében. A Stréber esetén a fókusz az áldozaton és a felelősségvállaláson volt, míg a Testképmutogatók tematikáját tekintve szerteágazóbb volt, a fókuszban nem élesen a bullying állt, ezért ott szinte minden esetben felmerültek a nemi sztereotípiák, a szexizmus, a szexualitáshoz való viszony és a cyberbullying is. Az eredmények azonban sok közös vonást is mutatnak, így az összegzésnél ezeket együtt tárgyaljuk. A diszkussziót a foglalkozás és a vizsgálat alapján kialakított elemzési szempontok szerint tagoltuk: a színházi nevelés alkalmazásának direkt hatásai, a kontextus, a tanári attitűd és jelenlét, a bullying szereplőihez való viszonyulás, valamint a nemi szerepelvárások és sztereotípiák.

A színházi nevelés alkalmazásának direkt hatásai

A színházi nevelés alkalmazásának direkt hatása már közvetlenül az előadások utáni interjúban és/vagy a kérdőívek eredményeiben is megjelent. A Testképmutogatók a színész-drámatanárok és a megfigyelők szerint abban a közegben hatott legerősebben, ahol a káromkodás és a verekedés megszokott dolog, ők érezték leginkább, hogy a foglalkozás róluk szólt (Sigma). Általánosan megállapítható, hogy a darabok felszínre hozták a bullyingot, a diákok beszéltek a pedagógussal olyan esetekről, amelyek eddig nem kerültek elő, és az osztályfőnökkel közösen keresték a megoldást a felmerülő problémákra (pl. Nű). A Nű Általános Iskola foglalkozását követően az osztályfőnök az előadást feldolgozó beszélgetésen **szembesült az osztály érintettségével**, valamint azzal, hogy diákjainak természetes volt az a helyzet, amiben a szereplők voltak. Ezt követően – a csoporttal való tisztázás után – beszélt külön a bántalmazóval is. Elmondható tehát, hogy a foglalkozások hatással voltak a bántalmazások felismerésére, a helyzetek feltárására és felvállalására, valamint a pedagógus bevonására is. Olyan esetben is eredményesnek bizonyult a színházi nevelés alkalmazása, ahol a foglalkozást megelőző interjúban az osztályfőnök az áldozat felelősségét hangsúlyozta, a leghatékonyabb megoldásnak pedig a bántalmazott közösségből való távozását tartotta (Béta 1. foglalkozás). Ezt a mintát másolta az osztály is a Stréberben: az áldozatot hibáztatták, továbbá úgy gondolták, hogy el kellene mennie az iskolából. Mindennek ellenére az előteszt és az utóteszt, illetve a problémaérzékelés-változás kapcsán pozitív eredményeket mutattak. A kvantitatív adatok is megerősítik a pedagógusok szerepét: azokban az osztályokban, ahol a pedagógusok társas kontrollja alacsonyabb, rendre alacsonyabbak a kontextuális tényezők (szociális kohézió és bizalom, iskolai klíma, bullying morális megítélése).

A **közösség** tekintetében több iskolában is megfigyelhető volt, hogy egyes csoportokban (pl. Mű 1. foglalkozás, Omikron) az osztályfőnök szerint az osztály nem érintett, illetve „szóba sem jönnek” a kiközösítéssel kapcsolatos problémák, valamint kiváló az osztályközösség. A kérdőíves adatok alapján azonban az látható, hogy az Omikron Gimnázium esetén a diákok szerint a szociális kohézió és bizalom, valamint az iskolai klíma mértéke alacsonyabb, mint a többi vizsgált osztály esetében. Ez arra enged következtetni, hogy az osztályfőnök nem minden esetben látja reálisan (vagy más aspektusból látja) az osztályközösséget, esetleg hárít. A színész-drámatanárok is több esetben (pl. Mű 1. foglalkozás) az osztályfőnökkel ellentétes véleményen voltak azzal kapcsolatban, hogy a diákok mennyire alkotnak jó közösséget, mennyire merik felvállalni a véleményüket egymás előtt. Voltak azonban olyan foglalkozások is (pl. Dzéta, Mű 3.), ahol az előadást követő interjúkban a pedagógusok arról számoltak be, hogy a korábban félénk diákok nyitottabbak és aktívabbak lettek, továbbá bátrabban jelentkeztek, és a foglalkozást követően vállalták a véleményüket egymás előtt.

Az osztályfőnökök a foglalkozást követő interjúban beszámoltak arról, hogy a Testképmutogatók **tudatosította a diákokban**, hogy az internet „nem játék” (pl. Mű 3. foglalkozás). A Pí Gimnázium esetében például az osztályfőnök véleménye szerint a gyerekek játéknak tartják az internetet, és ennek a világnak a lehetőségeivel, veszélyeivel elsősorban a szülőknek kell foglalkozniuk. A pedagógus hárítása és a területtel kapcsolatos attitűdje magyarázhatja azt a tényt, hogy ebben az esetben a cyberbullying mértékének megítélése növekedett az előteszt és az utóteszt viszonylatában, hiszen ha a diákok korábban nem vették komolyan ezt a területet, akkor a Testképmutogatók rávilágított ennek árnyoldalaira, ami visszatükröződik az értékelésekben is.

Színházi nevelési szempontból fontos eredmény, hogy a rendkívül alacsony szocioökonómiai státuszú, rossz családi körülmények között élő, a különböző típusú abúzusokban érintett tanulókra (ld. Szigma) a kvalitatív vizsgálat eredményei szerint nagy hatással volt a Testképmutogatók foglalkozás. A színházi nevelés egyik legnagyobb kihívása, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú fiatalokat is bevonja, megszólítsa. A hátrányos helyzetű közösségek pont hátrányaikból adódóan kevésbé képesek összetetten megfogalmazni a véleményüket, vagy pedig jobban szoronganak amiatt, hogy esetleg helytelen, amit mondanak. Ez is oka lehet annak, ha gondolataikat nem vállalják nyilvánosan. A módszertan alapvetően absztrakt gondolkodásra készíti a résztvevőket, ami akár ijesztő is lehet akkor, ha ez nem megszokott az adott közösségben. Úgy érezheti a résztvevő, hogy olyasmit várnak tőle, amit ő nem tud, és így hasonló élményben részesül, mint amit a hagyományos, formális, számonkérésen alapuló iskolarendszer kínál. Éppen ez az, amit el szeretnének kerülni a színházi nevelési szakemberek. Ez a példa azt mutatja, hogy az a nyersnek ható beszédmód, ami a Testképmutogatók esetében sok más iskolában inkább nehézség volt, itt a bevonás egyik kulcsa lett.

Voltak olyan intézmények, ahol a módszerrel nem voltak tisztában, a színházi nevelés eszközein meglepődtek (pl. a Mű Iskola tanárai és diákjai felsorolást vártak a helyes kezelési módokról). Több osztályfőnök (pl. Mű 3. foglalkozás, Lambda, Alfa) arról számolt be a foglalkozást követő interjún, hogy azonnali és nagyon pozitív változást érzekelt az osztályban, ahol a foglalkozás hatására bevonták a korábban kirekesztett diákokat, együttműködtek vele, sőt önként jelentkeztek a vele való közös munkára. Ezeket a pozitív változásokat a kvantitatív adatok is megerősítik, hiszen láthatóan csökkentek a bullying problémaérzékelést leíró egyes változók értékei.

A bullying szereplőihöz való viszonyulás

A bullying szereplőihöz való viszonyulás és a felelősség-tulajdonítás rendkívül fontos tényezők a foglalkozások hatásainak megértéséhez. Olweus (2003) csoportosítása szerint beszélhetünk zaklatókról, csatlósokról, passzív zaklatókról, passzív támogatókról, védelmezőkről, lehetséges védelmezőkről és közönyös bámészkodókról. Ezek a szereplők mindkét foglalkozás esetében azonosíthatók a kvalitatív elemzések olvasása során, azonban az interjúk alapján sem sikerült egyértelműen azonosítani a zaklató-áldozatokat. Kiemelt fontosságú, hogy a Stréber és a Testképmutogatók közben az osztályok milyen döntéseket hoztak, jellemzően kit támogattak, továbbá mit gondoltak: kinek a felelőssége a bullying kezelése, illetve a kialakult helyzetet ki tudná megoldani. Abban az osztályban volt erőteljes **az áldozat támogatása**, ahol az áldozatról tanárszerepben pozitív dolgokat mondtak, tanulói szerepben pedig a bántalmazó viselkedése végig ellenszenves volt számukra (Théta). Ezt jól illusztrálja, hogy a Théta iskolában az áldozatviselkedés a kérdőíves adatok alapján is erőteljesebben jelen van, mint a többi vizsgált intézményben. A csoportra jellemző volt, hogy a foglalkozás során ugyanazt a konfliktuskezelési módot alkalmazták, amit a való életben is: az áldozat bevonásával, az igényeinek és problémáinak meghallgatásával oldották volna meg a helyzetet.

A foglalkozást megelőző pedagógusi interjúkban megjelenő **áldozathibáztatás** a foglalkozáson a diákok döntéseiben tükröződött vissza. Jellemző volt, hogy a foglalkozás elején még erőteljesen jelen volt az áldozathibáztatás, az áldozat gúnyolása és megvetése, ám az az előadás végére megszűnt (Éta), de részt vett olyan csoport is, ahol az áldozathibáztatás az egész foglalkozást átszötte (pl. Epsilon, Kappa 1.). Az áldozathibáztató osztályok jellemzően erősen érintettek voltak a témában (pl. Kappa 1.). Az áldozatok között megjelenhetnek a **zaklató-áldozatok** is, akik egyszerre zaklatóként és áldozatként is jelen vannak a bullying szereplői között. Az Omikron iskolában az állandó zaklatásnak kitett áldozat nem tekinthető zaklató-áldozatnak, hiszen a folyamatos gúnyolást követően az őt bántalmazó tanulót támadta meg, amikor már eszélytelennek érezte magát vele szemben, nem pedig egy nála gyengébb diákokat. Ezzel szemben az Éta iskolában már nem ilyen egyértelmű a meghatározás. Az interjúban bemutatott konkrét esetben (indirekt fizikai bántalmazás) valóban az előző áldozattal

megegyező pozícióban volt az érintett diák, azonban az osztályfőnökkel felvett interjú szerint a diák nem kizárólag áldozat volt, hanem „gyakran ő gerjeszti a problémát”. A pedagógusok több esetben az áldozatot tartották felelősnek helyzetéért. Jelen példából nem derül ki, hogy az adott esetben bántalmazást elkövető áldozatok rendszeresen, olykor proaktív módon jelennek-e meg a zaklatók szerepében is, ezért egyik esetben sem lehet kizárólagosan megállapítani, hogy az érintett tanulók valóban zaklató-áldozatok lettek volna.

Olyan összetett esetet is rögzítettek a megfigyelők, ahol egy előadáson belül **a bullying minden szereplőjét** könnyen azonosították (Dzéta). Ebben a csoportban a két bántalmazó volt a hangadó, akik a foglalkozást igyekeztek az áldozathibáztatás irányába fordítani, miközben erőteljesen támogatták a bántalmazást elkövető szereplő viselkedését. A többi fiú be nem avatkozóként, szemlélőként követte az eseményeket, vagy a bántalmazó mellé állt. Az osztállyal szemben két lány lépett fel, akik védelmezőként kísérletet tettek a bántalmazók tetteikkel való szembesítésére, valamint az áldozat helyzetének és érzelmeinek megvilágítására. A Dzéta iskola esetében ezek alapján komplex módon sikerült megjeleníteni a bullying problémakört, méghozzá élesen, a valós szerepeknek megfelelően. Ez a fajta érintettség magyarázhatja, hogy ebben az osztályban volt az egyik legsikeresebb Stréber előadás (az elő és utótesztek eredményei alapján).

A bystander viselkedés több osztálynál is jellemző volt (Béta 1. esetében volt a leg-erőteljesebb). Olyan csoportoknál volt megfigyelhető az erőteljes jelenléte (a kvantitatív és a kvalitatív adatok is ezt igazolják), ahol az osztály érintett a témában (Gamma, Béta 1.). Volt olyan csoport is, ahol a bystander erőteljes jelenléte mellett több volt a védelmező, mint a zaklató (Gamma). Számos osztály **támogatta a bántalmazót**. Voltak csoportok, akik csak a foglalkozás elején tették ezt, míg néhány esetben a zaklatót támogató attitűd végig jellemző maradt. Ahol markánsan jelen volt a bántalmazás (pl. Béta 2., Béta 3., Epsilon, Kappa 1.), ott a bántalmazó szereplő viselkedésével szimpatizáltak, viccesnek találták, néhány fiú még a viselkedését is utánozta, egyfajta mintának tekintették (Béta 3.), továbbá az áldozatot nem áldozatnak, hanem vétkesnek gondolták. Ezekben a csoportokban jellemzően a bullying morális elfogadása, valamint a tanárok által biztosított társas kontroll a többi csoportnál rosszabb volt. Előfordult az is, hogy a csoport még a foglalkozás végén is a fizikai agressziót tartotta a legjobb megoldásnak, a szereplőket pedig tettelességre buzdította (Kszí). A Kszí iskola esetében talán ez magyarázhatja azt, hogy a fizikai bullying problémaérzékelése növekedett az elő- és utóteszt viszonylatában. Az az osztály, ahol dominált a fizikai erőszak (Kappa 1.), ott szerepben is a bántalmazót támogatták, a kiscsoportokban pedig szintén tettelességig fajuló helyzeteket mutattak be. Egyes csoportokban a foglalkozás elején humorosnak találták a bántalmazó viselkedését, majd a későbbiekben a bántalmazó szereplő ellenszenvessé vált számukra, az osztályfőnöknek pedig a foglalkozás után meg is fogalmazták, hogy nem szeretnének ilyen osztálytársat (Alfa, Kappa 2.).

Felelősségtulajdonítás tekintetében a zaklató támogatása összefüggést mutatott a felelősségvállalással. Azok az osztályok, ahol az agresszív fellépés és megoldás dominált (pl. Kszí, Kappa 1.), ott a felelősséget sem vállalták, illetve az áldozatnak sem segítettek, sőt több esetben őt – és a tanárokat – tartották felelősnek a kialakult helyzetért (pl. Epsilon, Kappa 1., Gamma). Azok az osztályok vélték úgy, hogy több felelőse is van annak, hogy a bántalmazó helyzet kialakult, valamint annak, hogy megoldhassák azt, ahol az osztályfőnök is vállalta a saját felelősségét, és komplex, de megoldandó helyzetként tekintett a problémára (pl. Delta 1). A kvantitatív eredmények is alátámasztják ennek a fontosságát, hiszen a Delta 1. foglalkozás eredményei több pozitív elmozdulást jeleznek, mint az Epsilon, Kappa 1. vagy a Gamma foglalkozásai esetében.

Kontextus

A **kontextusra** jellemző volt, hogy az osztályterem megfigyelésekor pontosabb képet kaptunk arról, mennyire törekednek az önkifejezésre, mennyire átlagos, az osztályt egyáltalán nem tükröző a helyiség (pl. csak költők és híres emberek portréi lógtak a falakon), mennyiben jelenik meg az osztály/az osztályra jellemző vonások (pl. sportosztályban sportoló példaképek; vallásos iskolában kedves üdvözlések) vagy éppen az osztályfőnök jelenléte volt a legdominánsabb (pl. angolt tanított az osztálynak, ezért angol szavak díszítették a termet). Megfigyelhető volt még, hogy az iskola és az osztály felszereltsége jellemzően tükrözte a diákok szocioökonómiai státuszát is. Egy vidéki, kis iskolában, amelynek osztályterme szűkös, a berendezés és a díszítés pedig szegényes, többnyire a diákok is anyagi nehézségekkel küzdöttek, míg a fővárosi elitgimnáziumnak és tanulóinak ilyen jellegű problémákkal nem kellett megküzdeniük, így a nehézségeik és a bullying gyökere is más volt, az anyagi helyzet, a külsőségek (pl. az öltözködés és a mobiltelefon fajtája) kevésbé volt meghatározó a rosszabb anyagi helyzetben lévő osztályokban.

A **proxemika**, azaz a térköz, a résztvevők közötti távolság is sok esetben igazolta vagy cáfolta az előzetes interjúban elhangzottakat, és alátámasztotta vagy megingatta az osztályfőnök által elmondottakat. Ennek értelmében megfigyelhető volt, hogy míg az interjúban elhangzott, hogy jelenleg nincs „fiú-lány konfliktus az osztályban, már rendeződtek a viszonyok”, addig a teremben végig határozottan nemek szerint különültek el a diákok, és törekedtek arra, hogy egyáltalán ne kelljen vegyülniük. Más esetben a proxemika megfigyelése könnyen azonosíthatóvá tette az áldozatot: a teremben jellemzően a többiekől viszonylag szeparáltan ültek le úgy, hogy lehetőleg kerüljék a szemkontaktust. Az is megjelent, hogy az előzetes interjúban feltárt „lányok közötti konfliktus” igazolódott a térköz feljegyzésekor, hiszen a lányok közül 3-4 fő szorosan egymás mellé ült, „foglalták” egymásnak a helyet és mindig együtt mozogtak, míg az, akivel konfliktusuk volt, kizorult ebből a körből, máshol kellett széket találnia.

A **szocioökonómiai státusz**, a szülők alacsony iskolázottsága és jövedelme jelen kutatásban összefüggést mutatott a szülők és a pedagógusok viszonyával is. Az alacsony

szocioökonómiai státuszú gondviselők és/vagy rossz családi helyzetben lévő gyermekek szülei és a pedagógusok között jellemzően nehezebb volt a kooperáció, a tanárok számára nehezebben elérhető volt a szülő, nem tudták megbeszélni a gyermeket érintő problémákat vagy egyáltalán nem is tapasztaltak nyitottságot a probléma megismerésére és megoldására. A kvantitatív adatok alapján a diákok szociális helyzete leginkább a társas támogatás kapcsán mutat különbséget a magas és az alacsony szocioökonómiai státuszú diákok esetében. A kontextusra vonatkozó komponensek tehát mind meghatározóak voltak a bullyinghoz és a foglalkozáshoz való viszonyulásban.

Tanári attitűdváltozás és jelenlét

Az eredmények azt mutatják, hogy kiemelten fontos a színházi nevelési foglalkozás hatására létrejött **tanári attitűdváltozás, valamint jelenlét** és/vagy a bullying – és a hatékony megoldás – felismerése, a bullying kezelése. Az online térrel kapcsolatban az osztályfőnököknél is attitűdváltozást eredményezett a Testképmutogatók, mert a foglalkozást követően több esetben jelezték (pl. Mű 1.foglalkozás), hogy gyakrabban és hatékonyabban szeretnék ellenőrizni a diákok online tevékenységét, a közösségi médiában megjelenített információit. A foglalkozás tudatosította a pedagógusokban a problémát, a kezelés szükségességét, valamint a cyber térben való aktívabb és tudatosabb jelenlét indokoltságát.

A bullyinggal és a foglalkozással kapcsolatos tanári attitűd meghatározó voltát jól igazolja a Béta 3. osztály esete, ahol a kvantitatív eredmények alapján minden területen magasabb lett a problémaérzékelés a vizsgálati osztályban. A kvalitatív eredmények szerint az osztályfőnök kifejezetten áldozathibáztató volt, nem vállalta a felelősséget, szerinte a bullying kezelése az iskolapszichológus mellett a szülők feladata és felelőssége. Az áldozathibáztató attitűd mintájára a diákok is az áldozatot hibáztatták a foglalkozás során, úgy gondolták, hogy az áldozat tehet arról, hogy kirekesztették. Az Omikron Gimnáziumban (katolikus intézmény) az áldozathibáztatás gyökere a meztelen kép elküldése volt, valamint – a színész-drámatanárok megítélése szerint – itt történt a legtöbb verbális bántalmazás. Érintett volt az osztály, fizikai agresszió is előfordult, mégis azt mondta az osztályfőnök, hogy az osztály nem érintett a témában, pedig a kvantitatív adatok is azt támasztják alá, hogy a bullying minden területen nagyobb mértékben jelen van, mint a többi vizsgált osztály esetében. A Mű Általános Iskola második foglalkozásán is úgy tűnt, hogy a kirekesztett diák hibája a kirekesztettség. Az osztályban két magántanuló is van, illetve kirekesztették az új diákot is. A pedagógusuk a képesség szerinti szegregációt hatékonynak tartotta.

A **semleges tanári attitűdű osztályfőnök** (pl. Kappa 1.) érdektelennek találta a Strébert, de az osztályában jelenlévő történeteket (kiközösítés, bántalmazás) sem értékelte bullyingnak, szerinte az osztálya nem érintett. Ez az attitűd tükröződött a diákok konfliktuskezelésén is, a bullyinggal kapcsolatos vélekedésükön és a kvantitív adatok ennek megfelelően itt mutatták az egyik legkevesebb elmozdulást az elő- és utóvizsgálatban.

Minden szempontból nagyon eredményesnek számított a Béta 1., Éta, Théta és Kappa 2. foglalkozás, a kvantitatív adatok alapján ezeknél figyelhető meg a legtöbb pozitív elmozdulás a vizsgált változókban az elő- és utóteszt viszonylatában a vizsgálati csoportnál. A kvalitatív eredmények azt mutatták, hogy a Béta 1. csoportban az osztályfőnök áldozathibáztató volt, szerinte legvégső esetben az áldozatnak el kell mennie az iskolából. A valós probléma felmerülésekor ugyanezt a megoldást választották, a diákok pedig a foglalkozás keretein belül követték ezt a mintát. Jellemzően azok az osztályok jutnak el erre a megoldásra (hogy ki kell iratkoznia a bántalmazottnak), ahol történt az évek során létszámbeli változás. Talán az áldozathibáztató magatartásnak köszönhető, hogy a Béta 1. csoportban a többi vizsgált osztályhoz képest magasabb volt az áldozat viselkedését leíró változó mértéke.

Az Éta osztályban **a pedagógus felismerte**, hogy érintett az osztálya és különböző – gyakran drámapedagógiai eszközökkel – tenni is akart a megoldásért, ennek ellenére a diákok még a foglalkozás alatt is bántalmazták a kiközösített tanulót, végül azonban felismerték, hogy nem az áldozat a felelős, hanem több szereplője van egy ilyen helyzetnek és a bántalmazó mellett a be nem avatkozók is felelősek ezekben az esetekben. A foglalkozás eredményesnek bizonyult, hiszen a kérdőíves adatok minden vizsgált változóban pozitív elmozdulást mutattak. A Théta csoport osztályfőnöke szerint **az ő felelőssége** kezelni egy ilyen helyzetet. Érintett az osztálya, és adott helyzetben beszélt a szülőkkel, valamint „összehozta” az áldozatot a bántalmazókkal, így megoldották a problémát. A diákok szerepben ugyanazt a konfliktuskezelési módot tartották a legjobb megoldásnak, amit a pedagógus a valós konfliktus során alkalmazott. Látható, hogy a tanári minta fontos a bullying kezelésében, hiszen ebben a csoportban is pozitív elmozdulás figyelhető meg minden vizsgált változó esetében. A Kappa 2. osztályfőnökének **fontos az osztályközösség**, igyekszik minél több közös programot szervezni, észreveszi a konfliktusokat és próbálja is elősegíteni azok megoldását. Az áldozat szerepének eljátszásával a szerepjáték azonnali attitűdbeli változást is mutatott az egyik diáknál, valamint a kvantitatív eredmények is megerősítik a foglalkozás hatékonyságát.

Meghatározó tehát a pedagógus erőszakos és zaklató eseményre adott válasza, a bullyinghoz való viszonya, illetve a probléma megoldására vonatkozó elképzelései mint a diákok által másolt és követett stratégia. A verbális bántalmazás számos formában megjelent a foglalkozásokon, azonban több esetben nem reflektáltak erre később a pedagógusok. Az aktuális politikai légkör hatására a diákok a bullying során többször migránsnak, bevándorlónak nevezték egymást, miközben szidalmazták társaikat (pl. Mű 3. foglalkozás). A pedagógusok a helyszínen nem reagáltak ezekre, továbbá a foglalkozást követő interjúkban sem reflektáltak rájuk. Ha az ilyen és ehhez hasonló helyzeteket figyelmen kívül hagyja a pedagógus, akkor azzal hozzájárul az erőszak fenntartásához (Yoon & Kerber, 2003), a következmények elmaradása pedig nem állít akadályt az elkövetők elé (Figula et al., 2011a), ami szintén az erőszak és a zaklatás

fennmaradását táplálja. Az előbbieket ismét az a tényező igazolja a kvantitatív adatok alapján, hogy ahol a pedagógus társas kontrollja alacsonyabb, azokban az esetekben kevésbé figyelhetők meg a pozitív elmozdulások a vizsgált változók tekintetében.

A **közösségre épülő beavatkozás** elengedhetetlen az eredményes változás eléréséhez. A színházi nevelési eszköz azokban az esetekben bizonyult megfelelőnek, ahol a pedagógus részéről nyitottságot tapasztaltak, a tanárok belátták saját felelősségüket és felismerték az ilyen helyzetek kezeléséhez szükséges szerepüket. További fontos szempont volt, hogy a diákok elég érettek legyenek a foglalkozáshoz. Azok a pedagógusok, akik a beírást, szülők behívását, diák eltanácsolását stb. választották, hosszú távon nem érnek célt (vö. *Twemlow & Sacco, 2012*), ezért rendkívül fontos volt ilyen esetben a tanári attitűd megváltoztatása. A bántalmazásra adott tanári reakciókkal foglalkozó kutatások eredményei (*Hajdú & Sáska, 2009; Simon et al., 2015; Dóczi-Vámos, 2016a*) azt mutatták, hogy **az események utáni** megbeszélés az egyik leggyakoribb reakció. Kutatásunk kvalitatív eredményei is igazolták ezt, hiszen azok a pedagógusok, akik felismerték és kezelték az iskolai erőszakot, leggyakrabban ehhez az eszközhöz fordultak. Ahol megoldásként egy vagy több diák – tanulmányunkban jellemzően az áldozat – távozott az iskolából, ott a megfigyelés során további bántalmazás jelenléte körvonalazódott. A bullying megszüntetéséhez tehát ez nem bizonyult célravezető eszköznek. Azokban az esetekben, **amikor a pedagógusok nem léptek közbe**, vagy egyszerűen figyelmen kívül hagyták a bullying jelenlétét, a tabuk fennmaradásához járultak hozzá. **A tanári reakció mindenképpen szükséges**, hiszen tekintélyszemélyként az ő közbelépésén múlik, hogy a zaklatás miként alakul (*Dóczi-Vámos, 2016a*). Ha mégsem avatkozik közbe, akkor az áldozatok úgy érezhetik, hogy a tanár nem foglalkozik velük (*Yoon & Kerber, 2003; Dóczi-Vámos, 2016a*), nem védi meg őket (*Mayer, 2009; Figula et al., 2011b; Dóczi-Vámos, 2016a*). Az áldozatok pedig emiatt nem jelzik a pedagógusnak a bántalmazás jelenlétét, ahogy azt a kvalitatív eredmények is alátámasztották (*Dóczi-Vámos, 2016a*).

A nemi szerepelvárások és sztereotípiák

A **nemi szerepelvárások és sztereotípiák** mindkét előadás esetében nagyon meghatározónak bizonyultak: ahol az osztályban több volt a fiú, ott jellemzően elnyomták a lányokat, akik legtöbbször meg sem szólaltak a foglalkozás ideje alatt. A Mű 3. csoportjában a nemi szerepelvárások és sztereotípiák nagyon artikuláltan voltak jelen (pl. az osztály szerint a lányok „mosogatnak, takarítanak – szórakozásképpen”). A foglalkozás során végig kizárólag a fiúk beszéltek, folyamatosan tudatosították és sulykolták a véleményüket arra vonatkozóan, hogy mi a különbség férfiak és nők között. A foglalkozás során egyetlen női karakterről sem voltak jó véleménnyel. A Ró Gimnáziumban elhangzott az is, hogy azért nem hisz senki az áldozatnak, „mert lány”. A lány diákok jellemzően összetartottak a sportosztályokban és azokban az osztályokban, ahol jelentős kisebbségben voltak. A Stréberben meghatározó volt az elkövető és

az áldozat neme, ugyanis kevésbé ítélték el az elkövetőt abban az esetben, amikor lány volt. A Testképmutogatókban többször elhangzott, hogy a nők megtanulják, hogy elnyomottak, tehetetlenek a szexuális zaklatásokkal szemben, a megszégyenítést is eltűrik, mert nem bíznak abban, hogy lenne kihez fordulniuk.

A társadalmi nem tehát egy jelentős szervezőtényező az osztályban is, amelyet kutatási eredmények is igazolnak (ld. Szabó, Kovács, Nguyen & Fliszár, 2014), a mai magyar pedagógusok – és a rendszer – mégsem látja ezt. Az interjúkból kitűnt, hogy **a pedagógusok** – nem tudatosan, de – **különbözőképpen kezelik a fiú és a lány diákokat**, ami kihat a teljesítményükkel és a viselkedésükkel kapcsolatos elvárásokra is. A sportosztályban a fiúkat nem a nemük szerint, hanem az őrözt sport típusa szerint mutat be a pedagógus (focisták, atléták stb.), a lányokat pedig külön, „meg a lányokként” emlegette. A Testképmutogatókban minden esetben megjelent témaként, hogy mi megengedett egy lánynak és mi egy fiúnak, mert az osztályok többsége szerint a kettő nem egyezik. Ha a lányok kezdeményeznek viszonyt, vagy több fiúval flörtölnek, esetleg szexuális tartalmú képet küldenek magukról, akkor kifejezetten negatív megítélés alá esnek, sőt gyakran nem is tekintik áldozatnak őket, míg fiúk esetén a kezdeményező szerep és a szexuálisan aktív lét a vizsgálati alanyok szerint a norma része. Emellett az erőszak elfogadása és férfias normaként való kezelése (Johnson, 2006; Henry, 2009) is komoly veszélyforrás lehet, hiszen a pedagógus ebben az esetben nem reagál a bullyingra. A foglalkozást követő interjúban az osztályfőnökök nem reflektáltak azokra a súlyos esetekre sem, amikor kirajzolódott a nemi szerepelvárásoknak való megfelelés hiányát számonkérő és/vagy egyértelműen szexista viselkedésmintázat, ami jellemzően a lány diákok elnyomásával és verbális abuzálásával járt együtt.

A nemek között azonban valós különbség figyelhető meg például a bullying során felvett magatartásformát, az arra vonatkozó érzelmeket, attitűdöket és megküzdési stratégiákat illetően. A lányok a fiúknál közel kétszer gyakrabban lesznek szemlélők vagy segítő beavatkozók, a fiúk pedig majdnem háromszor gyakrabban csatlakozó beavatkozók (Pauwlik, Margitics & Figula, 2011). Emellett jellemzően inkább a fiúk válnak támadókká, míg a lányok a fiúknál másfélszer gyakrabban válnak áldozatokká. Jelen kutatás kvantitatív adatai megerősítik, hogy a fiúk és a lányok máshogy ítélik meg, illetve máshogy érzékelik a bullyinggal kapcsolatos változókat. Például a fiúk és a lányok válaszaiban szignifikáns különbség mutatkozott a bullying problémaérzékelés (elsősorban a fizikai és a verbális bullying kapcsán), a bullying, bystander és áldozat viselkedés, valamint a diákok társas kontrolljának megítélése kapcsán. A vizsgálat rámutatott tehát arra is, hogy kiemelten fontos lenne gender fókusszal mélyebben megvizsgálni a témát. A Stréber során felmerült a kérdés: más megítélés alá esik az elkövető és az áldozat, ha más a nemük? A Testképmutogatók pedig nem csupán érintette ezeket a kérdésköröket, hanem erős alkotóelemei voltak a nemek közötti különbségek, a felelősség megoszlása és tulajdonítása a társadalmi nemek tekintetében.

A projekt gyakorlati hasznosíthatósága

Összegzésként kijelenthető, hogy a bullyingról való nyílt kommunikációban eredményesnek bizonyultak a célzott színházi nevelési foglalkozások. Ez már önmagában igen fontos eredmény, hiszen egy-egy esemény tanulói közösségek előtti eljátszásával, az érzelmek felszínre hozásával megindulhatott a párbeszéd a diákok között, valamint a tanulók és a pedagógusok között. Ez az első lépés a tabuk lebontásában, ami pedig az első lépés a bullying és az erőszak intézményi szintű csökkentésében (Twemlow & Sacco, 2012; Dóczi-Vámos, 2016a).

A területnek számos olyan aspektusát tártuk fel, amelyet hazai szinten eddig kevésbé vizsgáltak, ám érdemes lenne további kutatások középpontjába állítani, mint például a társadalmi nem és a hatalmi dominancia kapcsolatát, illetve az ebből fakadó esetleges bullying eseményeket. Fontos eredmény továbbá, hogy a tanári minta ismerete és figyelembe vétele megkerülhetetlen a diákok bullyinggal kapcsolatos attitűdjének feltárásához, hiszen a tanulók számos esetben a tekintélyszemély (osztályfőnök) megoldási módját másolták. A pedagógus szerepe és felelőssége a bullying mérséklésében elvitathatatlan, az áldozathoz való viszonyulása pedig meghatározó a bullyingban érintett többi szereplő viselkedése szempontjából is.

A foglalkozások direkt hatásai között kiemelt figyelmet kell fordítanunk a módszertan alkalmazásának közvetlen jótékony hatásaira is, amelyek között hangsúlyos szerephez jut a színházi nevelési foglalkozás diákok közösségére gyakorolt hatása. A pedagógusok elmondása szerint szembetűnő volt a tanulók véleményvállalása és magabiztossága a foglalkozásokat követően, amely abban nyilvánult meg, hogy többen és gyakrabban jelentkeztek, valamint ki merték mondani és fel merték vállalni gondolataikat, véleményüket társaik előtt. Többek között ehhez kapcsolódóan is a kutatás egyik legjelentősebb eredménye – drámapedagógiai szempontból –, hogy az alacsony szocioökonomiai státuszú tanulók hatékony bevonásának eszköze lehet a téma, a nyelvezet és a megközelítésmód körültekintő megválasztása.

Ezek az eredmények **kijelölik az utat a további fejlődéshez és vizsgálatokhoz**. A módszer szervezeti szintű változások elindításának egyik kulcseszközzé válhat, amennyiben tudatosan megtervezett és megszervezett módon, az iskola felnőtt és diák közösségét bevonva kerül kidolgozásra, bevezetésre és hosszú távon alkalmazásra. Ez magában foglalja, hogy a tanári kar, a diákok és az intézmény vezetősége közösen, szervezett formában megoszthassa tapasztalatait, vitázzon a bullyingról, ezáltal egy közös fogalmi és értelmezési keretet hozzon létre, amiben az erőszakos, zaklatási események értelmeződnek a közösségen belül. Ezt követheti egy észlelő- és jelzőrendszer kialakítása és hosszú távon való működtetése, amihez nélkülözhetetlen a szervezeten belüli tabuk lebontása és a bizalom kialakítása. Egy ilyen jól működő rendszer már önmagában a megelőzés része, de ezen felül szükséges egy formálisan megszervezett csoport létrehozása, akik – kezdetben – egy témában jártas szakember segítségével, később pedig már akár önállóan

szervezik az erőszakellenes szemléletmód kialakításához kötődő tevékenységeket és folyamatokat az iskolában (*Twemlow & Sacco, 2012; Dóczy-Vámos, 2016a*).

A színházi nevelési foglalkozás alkalmazása tehát **jelentős és hatékony eszköznek bizonyult** az eddig rejtett esetek feltárásához, azok közösségi szintű feldolgozásához, illetve a lehetséges megoldások kereséséhez.

A kutatás eredményeinek gyakorlati felhasználási lehetőségei

A Nyitott Kör szándéka szerint olyan, a drámapedagógia eszközeit használó programokkal éri el a fiatalok közösségeit, amelyek mélységi bevonódásra épülnek, akár a problémával való szembesülésig is eljutnak, és várhatóan kimozdítják a résztvevőket a komfortzónájukból, megszokásaikból. A hatás maga innen indul, ez az összetevő sarkall cselekvésre és megoldások keresésére, még ha a konkrét megoldási lehetőségek nem is a társulat által kínált program részeként hangzanak el, hanem azt követően kisebb közösségekben, vagy az osztályban.

A kutatás eredményei alapján az egyszeri, élményszerű beavatkozást ajánló, kvázi-kísérlet helyzetet létrehozó szervezetek számára **stratégiai megközelítésmód** megfontolását javasoljuk. Vagyis érdemes a tantestületek számára ajánlani olyan programokat, amelyek ugyanabban a témában érzékenyítő hatással és informatív tartalommal rendelkeznek, mint amely témájú (esetünkben) előadásokkal a fiatal közösségeket célozzák a társulatok. Ideális helyzetben a tanári attitűd formálása és a pedagógusok módszertani képzése, érzékenyítése még azelőtt megtörténik, hogy a tevékenység elérné az osztályokat. Ennek segítségével a tanár mélyebben ráláthat arra, hogy az adott témán belül mire érdemes hangsúlyozottan figyelnie, és, hogy mely jelenségek milyen – egymástól különböző – következményeket hordoznak magukban. Tehát valószínűsíthetően a több, egymásra épülő beavatkozás, amelynek célcsoportjai különbözőek és az iskola világának több résztvevőjét is megmozgatja, hosszabb távú és mérhetőbb hatást ér el, mint az egyszeri és egy csoportra koncentráló beavatkozás.

A kutatás rámutatott, hogy a színházi nevelési előadás nem csak a diákokat támogatja, hanem a tanár számára is kiegészítő tevékenység, segítség lehet abban, hogy a saját osztálya befogadóbb, együttműködőbb közösség legyen, és saját nevelő szerepe hatékonyabbá válhasson. A színházi nevelési módszertanból adódó demokratikus megközelítés – vagyis az, hogy a színész-drámatanárok a résztvevők véleményét egyenértékű nézőpontként kezelik saját gondolataikkal, és egyik fő eszközük a nyitott kérdésfeltevés – megerősítheti a néző-résztvevő fiatalokat önértékelésükben és saját véleményük vállalásában, amely a tanárok beszámolóí alapján több esetben vágyott irányú változás volt. A hosszú távú hatás érdekében érdemes lehet a pedagógusok számára eszközöket kínálni, például gyakorlatokat, játékokat, konvenciókat, amelyek segítségével, a diákokkal közösen, az előadás idején túl is gondolkodhatnak a fókuszba került problémáról, időnként újra elővehetik azt.

Célszerű olyan projekteket tervezni és megvalósítani, amelyek része a kvantitatív és kvalitatív elemeket is keverő hatásmérési kutatás. Ebben fontos összetevő, hogy az adatfelvételt, valamint annak elemzését ne a program megvalósítója végezze, hanem egy, a lehetőségekhez mérten objektív nézőpontot képviselő személy. Ennek segítségével

áttörhető a résztvevők és a tanárok udvariassági törekvéseiből fakadó gát. Tehát mélyebb, alaposabb és sűrítettebb visszajelzést kapnak az alkotók, mintha ők maguk tennének fel kérdéseket a foglalkozás előtt és után. A külsősnek elmondott vélemények és a diákok által kitöltött kérdőívekből leszűrhető statisztikák összessége, és az ezek alapján levonható következtetések a programok megalapozott finomhangolására adnak egyedi lehetőséget. A folyamat során megfigyelt jelenségek a gyakorlatba emelhető tanulássággá váltak, visszahatottak az új programokra, és közvetlen eredményként a kutatás során létrejött valódi igényfelmérés is, amely nem csak megteremti a hatékony reakció lehetőségét, de a pedagógusközösséggel való szorosabb kapcsolathoz is hozzájárul.

A projekt folytatása, fenntartása

Az egyik szembetűnő tapasztalat, hogy a kamasz korosztály számára a társadalmi nemmel és a női-férfi szerepekkel kapcsolatos érzékenyítő foglalkozásra van szükség, amelyhez hatékony eszköz lehet a színházi nevelés. Módszertani korlátként merül fel azonban, hogy nincs lehetőség minden környezeti tényezőre hatni (média, család, közeg), és míg a bullying a társadalom általános nézete szerint káros, addig a nemi egyenlőtlenségről a társadalmi beszédben egymásnak ellentmondó véleményekkel találkozhatunk, így az ezzel kapcsolatos attitűdformálás ellentétes befogadói reakciókat válthat ki.

A projekt keretében fejlesztett telefonos alkalmazás a visszajelzések alapján széles körű érdeklődésre tart számot. Vele kísérletezni a társulat számára izgalmas folyamat volt, amelynek folytatására igény mutatkozik. A projekt lezárultáig elkészült verzió további interakciós és bevonási lehetőségeket rejt magában, amelyek azonban hosszan tartó tesztelést és folyamatos fejlesztést igényelnek.

A tanárok elvárásainak és ismereteinek előzetes és utólagos felmérése a program témájával és az osztállyal kapcsolatban kis erőfeszítéssel fenntartható, és a társulat számára közvetlen és praktikus haszonnal járó eljárás, amelyhez az adott programhoz igazított szempontrendszer kidolgozására van szükség.

Források

- Allen, K. P. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 1, 1–15.
- Anderson, C. A., & Huesmann, L. R. (2007). Human Aggression: A Social-Cognitive View. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The SAGE handbook of social psychology*. (pp. 259–288). Los Angeles, Sage Publications.
- Aronson, E. (2004). *A társas lény*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Retrieved from <http://users.atw.hu/levelibeka2009/2011-05-15/Aronson.pdf>
- Aronson, E. (2009). *Columbine után*. Budapest: Abovo Kiadó.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Beyer, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3–42.
- Barnes, T. N., Smith, S. W., & Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 311–321.
- Björkqvist, K; Österman, K., & Kaukianen, A. (2000). Social intelligence empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 2, 191–200.
- Black, D. (1976). *The behavior of law*. New York, NY: Academic Press.
- Brady, K., P., Balmer, S., & Phenix, D. (2007). School-Police Partnership Effectiveness in Urban Schools – An Analysis of New York City’s Impact Schools Initiative. *Education and Urban Society*, 4, 455–478.
- Buda Mariann (2005). *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*. Budapest: Dinasztia Kiadó.
- Buda Mariann (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 5–6, 3–16.
- Buda Mariann (2015). *Az iskolai zaklatás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó.
- Buda Mariann, Kőszeghy Attila & Szirmai Erika (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, 3, 373–386.
- Chan, J. H. F. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 3, 352–369.
- 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*, 4, 812–826.

- Coloroso, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak – Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Budapest: Harmat Kiadó.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81–95.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D. de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (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. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf
- Czakó Ágnes (2011). Szervezetek, szerveződések a társadalomban; szervezetszociológiai jegyzetek. In Hárs Ágnes (Ed.): *Szervezetszociológiai jegyzetek*. Budapest: BCE Szociológia és Társadalompolitika Intézet.
- Csányi Vilmos (1999). Agresszió – biológiai determináció és agresszió. *Educatio*, 4, 676–692.
- Császi Lajos (2002). A tévéerőszak kulturális politikája és szociológiája. *Iskolakultúra*, 1, 94–105.
- Dailey, A. L., Frey, A. J., & Walker, H. M. (2015). Relational Aggression in School Settings: Definition, Development, Strategies, and Implications. *Children & Schools*, 2, 79–88.
- De Bruyn, E. H., & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 6, 607–627.
- Dóczi-Vámos Gabriella (2016a). *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dóczi-Vámos Gabriella (2016b). Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány: oktatás-kutatás-innováció*, 2, 67–79.
- Dóczi-Vámos Gabriella (2016c). Tabuk és a bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából. *Neveléstudomány: oktatás-kutatás-innováció*, 3, 21–35.
- Dóczi-Vámos Gabriella (2017). Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés. *Neveléstudomány: oktatás-kutatás-innováció*, 4, 68–80.
- Elliott, D. S., & Tolan, P. H. (1999). Youth violence prevention, intervention, and social policy: An overview. In D. J. Flannery & C. R. Huff (Eds.), *Youth violence prevention, intervention, and so social policy* (pp. 3–46), Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*, 3, 235–253.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M., & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1, 207–220.
- Ferguson, C., San Miguel, C., Kilburn, J., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A metaanalytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401–414.
- Figula Erika (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8, 223–228.
- Figula Erika, Margitics Ferenc & Pauwlik Zsuzsa (2011a). Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták elemzése. In Kozma Tamás és Perjés István (Eds), *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején – Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrived from <http://mek.oszk.hu/10100/10122/html/index.htm#13>
- Figula Erika, Margitics Ferenc & Pauwlik Zsuzsa (2011b). *Családi szocializáció és iskolai erőszak*. Nyíregyháza: Élmény '94 Bt.
- Fiske, S. T. (2006). *Társas Alapmotívumok*. Budapest: Osiris Könyvkiadó.
- Fodor László (n.d.). Az iskolai fegyelem egyes pszichológiai kérdései. Retrived from <http://www.oracler.ro/fodlink/iskolai%20fegyelem.html>
- Földes Petra & Lannert Judit (2009). *Kölöknet. On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről*. Budapest: PrintXBudavár Zrt.
- Golnhofer Erzsébet (2006). Az iskolák belső világa. In Golnhofer Erzsébet (Eds.), *Az iskola belső világa*. (pp. 5-11) Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Greene, M. B. (2005). Reducing Violence ana aggression in Schools. *Trauma Violence Abuse*, 6, 236–253.
- Gyurkó Szilvia & Virág György (2009). *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. Budapest: ESZTER Alapítvány – Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- Hajdú Gábor & Sáska Géza (2009). *Iskolai veszélyek*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). Measuring Bullying Victimization, Perpetration and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools. Centers for Disease Control and Prevention, Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control. Retrived from <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullycompendium-a.pdf>

- Hárdi István (2010). *Az agresszió világa*. Budapest: Medicina.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 2, 133–146.
- Henry, S. (2009). School Violence beyond Columbine: A Complex Problem in Need of an Interdisciplinary Analysis. *American Behavioral Scientist*, 9, 1246–1265.
- Herczog, M. (2007). *Gyermekbántalmazás*. Budapest: Complex Kiadó.
- Hirschfield, P. J. (2008). Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA. *Theoretical Criminology*, 1, 79–101.
- Honkatukia, P., Nyqvist, L., & Pösö, T. (2006). Violence from Within the Reform School. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 328–344.
- 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*, 2, 268–280.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. (1997). Children's Normative Beliefs about Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 408–419.
- Jármí Éva (2015). *Iskolai bántalmazás megelőzésére és bántalmazást elutasító csoportnorma kialakítására irányuló gyakorlatsor és alkalmazási útmutató*. Budapest: OFI.
- Johnson, A. G. (2006). Privilege, Oppression, and Difference. In A. G. Johnson (Ed.): *Privilege, Power, and Difference* (pp. 12-40), New York: The McGraw-Hill Companies.
- Joronen, K., Konu, A., Rankink, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 1, 5–14.
- Kaukianen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 2, 81–89.
- Kowalski, R., Giumetti, G. W., Schroeder, A., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 4, 1073–1137. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/260151324_Bullying_in_the_Digital_Age_A_Critical_Review_and_Meta-Analysis_of_Cyberbullying_Research_Among_Youth
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.) (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: WHO.
- Kupchik, A. (2009). Things are tough all over: Race, ethnicity, class and school discipline. *Punishment & Society*, 11, 291–317.
- Lindle, J. C. (2008). School Safety? Real or Imagined Fear? *Educational Policy*, 1, 28–44.
- Margitics Ferenc & Pauwlik Zsuzsa (2011). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. 1, 43–62.

- Margitics Ferenc, Figula Erika, Pauwlik Zsuzsa & Szatmári Ágnes (2010). A szülői bánásmód hatása az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákra. *Magyar Pedagógia*, 3, 211–238.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3, 1–12.
- Mayer József (2009). *Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevője*. Budapest: FPPTI.
- Mihály Ildikó (2005). Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolákban régen és ma. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 103–109. Retrieved from <http://www.epa.hu/00000/00035/00096/2005-10-vt-Mihaly-Fegyelem.html>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 5, 602–611.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: a psychological approach*. New Jersey: Routledge, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moore, K., Jones, N., & Broadbent, E. (2008). *School Violence in OECD countries. Plan Limited*. New York: Chobham House.
- Muñoz, J. E. R. (2013). *Examining different forms of peer aggression and victimization and their relations with social, psychological and school functioning*. Doktori disszertáció. Florida: University of Florida.
- Nagy Ildikó, Körmendi Attila & Pataky Nóra (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 3, 129–148.
- Nagy Mária & Várhegyi György (1992). *Tessék megnevelni! Fegyelmi ügyek az iskolában*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Németh Ágnes & Költő András (Eds.) (2014). Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–737.
- Olweus, D. (2001). Bullying in School: Facts and Intervention. Olweus Group against Bullying. Retrieved from <http://old.vaikulinija.lt/files/d.olweus2007.pdf>
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 6, 12–17.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: the Students for Peace project. *Health Education Research – Theory & Practice*, 1, 45–58.
- Paksi Borbála (2009). *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. Kutatási beszámoló. Budapest: Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Oktatási és Kulturális Minisztérium.

- Patterson, C. J., Cohn, D. A., & Kao, B. T. (1989). Maternal warmth as a protective factor against risks associated with peer rejection among children. *Development and Psychopathology*, 1, 21–38.
- Pauwlik Zsuzsa, Margitics Ferenc & Figula Erika (2011). *Érzelem, attitűd, megküzdés és iskolai erőszak*. Nyíregyháza: Élmény '94 Bt.
- Pearce, J. B. (1991). What can be done about the Bully? In M. Elliot (Ed.): *Bullying* (pp. 70–89). London: Longman.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, 2, 325–338.
- Pinheiro, P. S. (2006). *World Report on Violence against Children*. United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children. Geneva: United Nations Publishing Services.
- Popper Péter (2009). Az agresszió. In Popper Péter, Ranschburg Jenő és Vekerdy Tamás (Eds.): *Az erőszak sodrásában* (pp. 7–40), Kaposvár: Kaposvári Nyomda Kft.
- Pryce, S., & Frederickson, N. (2013). Bullying behaviour, intentions and classroom ecology. *Learning Environment Research*, 2, 183–199.
- Ranschburg Jenő (2008). *Félelem, harag, agresszió*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 3, 299–312.
- Sadock, B. J., Kaplan, H. I., & Sadock, V. A. (2007). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: behavioral sciences/clinical psychiatry*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Sági Matild & Széll Krisztián (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Budapest: OFI.
- Schuster, B. (2009). Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools. *NIJ Journal*, 262, 42–46. Retrived from <http://www.nij.gov/journals/262/pages/critical-incidents-in-schools.aspx>
- Simon Dávid, Zerinváry Barbara & Velkey Gábor (2015). *Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben*. Budapest: OFI.
- Simon, G. (2009). *Báránybőrben. A nyílt agressziótól a manipulációig*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Peterson, R., & Forde, S. (2006). The SRS safe schools survey: A broader perspective on school violence. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 157–170). New Jearsey: Lawrence Erlbaum.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560.

- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 5, 419–423. Retrived from <http://jbd.sagepub.com/content/early/2011/07/19/0165025411407459.full.pdf+html?cited-by=yes&legid=spjbd;0165025411407459v1#cited-by>
- Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Oxford: Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4, 376–385. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x/full>
- Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh & Fliszár Éva (2014). A pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei. In Gordon Györi János (Ed.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények* (pp. 57–68), Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szokolszky Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Thompkins, D. E. (2000). School violence, gangs, and a culture of fear. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 1, 54–71.
- Trencsényi László, Maleczkyné Hallók Edit, Rucska Andrea & Prémné Horváth Katalin (2008). *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*. Miskolc: Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2012). *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Budapest: Flaccus Kiadó.
- Vajda Zsuzsa (1999). Mi van a gyerekek és fiatalok agresszivitásának hátterében? *Educatio*, 4, 694–705.
- Vízer Balázs (1999). Iskolai erőszakvariációk. *Educatio*, 4, 874–878.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 161, 78–88.
- Warner, B. S., Weist, M. D., & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 1, 52–68.
- Watkins, A. M., & Maume, M. O. (2011). School Victims and Crime Reporting. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 333–351.
- Watts, I. E., & Erevlele, N. (2004). These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, 2, 271–299.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of*

- Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Illinois: Research Press.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 14–21.
- Yamasaki, K., & Nishida, N. (2009). The relationship between three types of aggression and peer relations in elementary school children. *International Journal of Psychology, 3*, 179–186.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 1*, 27–35.
- Zimmerman, M. A., Morrel-Samuels, S., Wong, N., Tarver, D., Rabiah, D., & White, S. (2004). Guns, Gangs, and Gossip – An Analysis of Student Essays on Youth Violence. *The Journal of Early Adolescence, 4*, 385–411.

Táblajegyzék

1. táblázat:	
A zaklatás főbb típusai (Buda, Köszeghy & Szirmai, 2008)	22
2. táblázat:	
A szervezetre jellemző büntetési-fegyelmezési megoldásainak szabályozás és forma szerinti bontása	36
3. táblázat:	
A használt skálák megbízhatósága az egyes előadásokhoz tartozó mintákban és a teljes mintában	49
4. táblázat:	
A Stréber előadáshoz tartozó kitöltések főbb adatai	53
5. táblázat:	
A Testképmutogatók előadáshoz tartozó kitöltések főbb adatai	54
6. táblázat:	
A bullying problémaérzékelést, a társas és a verbális bullying megjelenését befolyásoló tényezők a Stréber előadáshoz kapcsolódóan	60
7. táblázat:	
A bullying problémaérzékelést, a fizikai, társas, verbális és a cyberbullying megje- lenését befolyásoló tényezők a Testképmutogatók előadáshoz kapcsolódóan	61

Ábrajegyzék

1. ábra:	
A témához kapcsolódó fogalmak egymáshoz való viszonya (Dóczi-Vámos, 2017).....	14
2. ábra:	
A zaklatás köre (The Bullying Circle) Olweus (2001) nyomán; az egyes szerepekhez kapcsolódó viselkedés megítélése a proszociális-antiszociális tengelyen.....	21
3. ábra:	
Az iskolai agressziót az ökológiai modell különböző szintjeihez kötődően vizsgáló nemzetközi és hazai kutatások.....	24
4. ábra:	
A zaklatás köre (Olweus, 2001) és a tekintélyszemélyek jelenléte.....	37
5. ábra:	
A kutatás felépítése	46
6. ábra:	
Kontextuális változók alakulása az egyes előadásokhoz tartozó kitöltések esetében..	55
7. ábra:	
A bullying viselkedés és szerepek alakulása az egyes előadásokhoz tartozó kitöltések esetében.....	56
8. ábra:	
A bullying kontroll alakulása az egyes előadásokhoz tartozó kitöltések esetében	57
9. ábra:	
A bullying problémaérzékelés és egyes típusainak alakulása az egyes előadásokhoz tartozó kitöltések esetében	58
10. ábra:	
A Stréber előadásainak részletes elemzése	64
11. ábra:	
A Testképmutogatók előadásainak részletes elemzése	80

Melléklet

1. sz. melléklet: Kitöltési statisztikák

Stréber			
Intézmény	Előadások	Csoportok	Kitöltők száma
Alfa Gimnázium		elő-vizsgálati	15
		utó-vizsgálati	14
		elő-kontroll	9
		utó-kontroll	8
Béta Gimnázium	1. előadás	elő-vizsgálati	14
		utó-vizsgálati	9
		elő-kontroll	7
		utó-kontroll	9
	2. előadás	elő-vizsgálati	17
		utó-vizsgálati	19
		elő-kontroll	15
		utó-kontroll	18
	3. előadás	elő-vizsgálati	21
		utó-vizsgálati	20
		elő-kontroll	8
		utó-kontroll	8
Gamma Szakképző Iskola		elő-vizsgálati	22
		utó-vizsgálati	21
		elő-kontroll	17
		utó-kontroll	14
Delta Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium	1. előadás	elő-vizsgálati	23
		utó-vizsgálati	15
		elő-kontroll	26
		utó-kontroll	20
	2. előadás	elő-vizsgálati	30
		elő-kontroll	27

Benne vagy?

Stréber			
Intézmény	Előadások	Csoportok	Kitöltők száma
Epszilon Szakgimnázium		elő-vizsgálati	28
		utó-vizsgálati	27
		elő-kontroll	31
		utó-kontroll	15
Dzéta Szakgimnázium	1. előadás	elő-vizsgálati	21
		utó-vizsgálati	21
		elő-kontroll	32
		utó-kontroll	30
	2. előadás	elő-vizsgálati	28
		utó-vizsgálati	28
		elő-kontroll	25
		utó-kontroll	25
Éta Katolikus Szakgimnázium, Gimnázium és Kollégium		elő-vizsgálati	29
		utó-vizsgálati	28
		elő-kontroll	16
		utó-kontroll	25
Théta Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium		elő-vizsgálati	15
		utó-vizsgálati	15
		elő-kontroll	22
		utó-kontroll	20
Ióta Gimnázium		elő-vizsgálati	23
		utó-vizsgálati	14
		utó-kontroll	26
Kappa Gimnázium	1. előadás	elő-vizsgálati	22
		utó-vizsgálati	13
		elő-kontroll	22
		utó-kontroll	22
	2. előadás	elő-vizsgálati	27
		utó-vizsgálati	14
		elő-kontroll	28
		utó-kontroll	22
Összesen		elő-vizsgálati	335
		utó-vizsgálati	258
		elő-kontroll	285
		utó-kontroll	262
		Összesen	1140

Melléklet

Testképmutogatók			
Intézmény	Előadások	Csoportok	Kitöltők száma
Delta Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium	1. előadás (szept. 26.)	elő-vizsgálati	19
		utó-vizsgálati	40
		utó-kontroll	21
	2. előadás (szept. 27.)	elő-vizsgálati	16
		utó-vizsgálati	13
Lambda Gimnázium és Szakgimnázium		elő-vizsgálati	35
		utó-vizsgálati	34
		elő-kontroll	32
		utó-kontroll	32
Mű Általános Iskola	1. előadás (okt. 10.)	elő-vizsgálati	20
		elő-kontroll	24
	2. előadás (okt. 12.)	elő-vizsgálati	20
		utó-vizsgálati	20
		elő-kontroll	17
		utó-kontroll	19
	3. előadás (okt. 19.)	elő-vizsgálati	21
		utó-vizsgálati	19
		elő-kontroll	20
		utó-kontroll	23
Nű Általános Iskola		elő-vizsgálati	32
		utó-vizsgálati	27
		elő-kontroll	35
		utó-kontroll	42
Kszi Gimnázium és Kollégium		elő-vizsgálati	33
		utó-vizsgálati	33
		elő-kontroll	34
		utó-kontroll	30
Omikron Gimnázium		elő-vizsgálati	32
		utó-vizsgálati	32
		elő-kontroll	35
		utó-kontroll	34
Pi Gimnázium		elő-vizsgálati	38
		utó-vizsgálati	32
		elő-kontroll	26
		utó-kontroll	25
Ró Gimnázium		elő-vizsgálati	32
		utó-vizsgálati	30
		elő-kontroll	31
		utó-kontroll	37

Benne vagy?

Testképmutogatók			
Intézmény	Előadások	Csoportok	Kitöltők száma
Sigma Óvoda, Általános Iskola, Szakközépiskola, Szakgimnázium és Gimnázium		elő-vizsgálati	9
		utó-vizsgálati	7
		elő-kontroll	7
		utó-kontroll	7
<i>Tau Iskola</i>		<i>elő-vizsgálati</i>	<i>49</i>
		<i>elő-kontroll</i>	<i>25</i>
Összesen		elő-vizsgálati	356
		utó-vizsgálati	287
		elő-kontroll	286
		utó-kontroll	270
		Összesen	1199

A kurzívval jelölt intézmények/előadások esetében nem állt rendelkezésre minden adat a vizsgálathoz, amelyek különböző adminisztratív, logisztikai és erőforráshiányra visszavezethető okai vannak.

2. sz. melléklet: Tájékoztató és beleegyező nyilatkozat pedagógusok részére

Tájékoztató és beleegyező nyilatkozat

Tisztelt Résztvevő!

A Nyitott Kör adatfelvevői kutatást végeznek az iskolai kiközösítéssel kapcsolatban egy olyan projekt keretében, amely színházi nevelési előadásokhoz kapcsolódik. A kutatás az iskola vezetőjének tudtával és beleegyezésével zajlik.

A kutatás fókuszában a színházi nevelés módszertanának közösségekre gyakorolt hatásának vizsgálata áll. Az előadás során a kutatók és az adatfelvevők megfigyelőként készítenek jegyzeteket a közösség dinamikájáról, amely során a foglalkozáson jelenlévő valamennyi résztvevőt vizsgálják.

A vizsgálat anonim módon, önkéntes alapon történik. Az eredmények tanulmány formájában kerülnek bemutatásra. A nyilatkozatokat a Nyitott Kör Egyesület irodájában, a név nélküli jegyzetektől elkülönítve tároljuk.

A kutatás során – a foglalkozás megfigyelésén túl – kollégáink interjúkat készítenek Önökkel. Ebben az esetben a hanganyagot rögzítik. Jelen nyilatkozat aláírásával hozzájárul ezen anyagok anonim felhasználásához is.

Az Önökről és a foglalkozáson részt vevő gyermekekről kapott információkat személyiségi jogaik védelme érdekében a kutatók a személyes felismerhetőség jegyeinek titokban tartásával dolgozzák fel. Az adatokat tudományos célokra, általános összefüggések feltérképezésére használják.

Kérjük, hogy az alábbi tájékoztató és beleegyező nyilatkozatot aláírva küldje vissza! Az aláírt nyilatkozat a tájékoztató elolvasását, valamint a kutatásba való beleegyezést jelenti. Ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, keresse a Nyitott Kör munkatársait a megadott telefonszámon vagy e-mail címen.

Kelt.:....., 2017.

.....
A pedagógus aláírása

3. sz. melléklet: Szülői támogató és beleegyező nyilatkozat a vizsgálati csoport részére

Tájékoztató és beleegyező nyilatkozat

Tisztelt Szülők!

A Nyitott Kör adatfelvevői kutatást végeznek az iskolai kiközösítéssel kapcsolatban egy olyan projekt keretében, amely színházi nevelési előadásokhoz kapcsolódik, és amelynek az Ön gyermeke is résztvevője. A kutatás az iskola vezetőjének tudtával és beleegyezésével zajlik.

A kutatás fókuszában a színházi nevelés módszertanának közösségekre gyakorolt hatásának vizsgálata áll. Az előadás során a kutatók és az adatfelvevők megfigyelőként készítenek jegyzeteket a közösség dinamikájáról. Az előadás megfigyelése mellett gyermekük kérdőívet is kitölt az iskolában, amely szintén az iskolai kiközösítés témaköréhez kapcsolódik.

A vizsgálat anonim módon, önkéntes alapon történik. Az eredmények tanulmány formájában kerülnek bemutatásra. A nyilatkozatokat a Nyitott Kör Egyesület irodájában, a név nélküli jegyzetektől elkülönítve tároljuk.

Az Önökről és gyermekükről kapott információkat a személyiségi jogaik védelme érdekében a kutatók a személyes felismerhetőség jegyeinek titokban tartásával dolgozzák fel. Az adatokat tudományos célokra, általános összefüggések feltérképezésére használják.

Kérjük, hogy az alábbi tájékoztató és beleegyező nyilatkozatot aláírva küldje vissza! Az aláírt nyilatkozat a tájékoztató elolvasását, valamint a kutatásba való beleegyezést jelenti.

Ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, keresse a Nyitott Kör munkatársait az iskolában megadott telefonszámon vagy e-mail címen.

Kelt.:....., 2017.

.....
A szülő aláírása

4. sz. melléklet: Szülői támogató és beleegyező nyilatkozat a kontrollcsoport részére

Tájékoztató és beleegyező nyilatkozat

Tisztelt Szülők!

A Nyitott Kör adatfelvevői kutatást végeznek az iskolai kiközösítéssel kapcsolatban egy olyan projekt keretében, amely színházi nevelési előadásokhoz kapcsolódik. A kutatás az iskola vezetőjének tudtával és beleegyezésével zajlik.

A kutatás fókuszában a színházi nevelés módszertanának közösségekre gyakorolt hatásának vizsgálata áll. A vizsgálat során az adatfelvevők kérdőívet vesznek fel az Ön gyermekének csoportjában. A vizsgálat anonim módon, önkéntes alapon történik. Az eredmények tanulmány formájában kerülnek bemutatásra. A nyilatkozatokat a Nyitott Kör Egyesület irodájában, a név nélküli jegyzetektől elkülönítve tároljuk.

A gyermekükről kapott információkat a személyiségi jogaik védelme érdekében a kutatók a személyes felismerhetőség jegyeinek titokban tartásával dolgozzák fel. Az adatokat tudományos célokra, általános összefüggések feltérképezésére használják.

Kérjük, hogy az alábbi tájékoztató és beleegyező nyilatkozatot aláírva küldje vissza! Az aláírt nyilatkozat a tájékoztató elolvasását, valamint a kutatásba való beleegyezést jelenti.

Ha kérdése van a kutatással kapcsolatban, keresse a Nyitott Kör munkatársait az iskolában megadott telefonszámon vagy e-mail címen.

Kelt.:....., 2017.

.....
A szülő aláírása

5. sz. melléklet: Elő-kérdőív a kísérleti és kontrollcsoport számára

KÉRDŐÍV - A1

Kedves Kitöltő!

Ennek a kérdőívnek a kitöltésével a Nyitott Kör Egyesület kutatásában veszel részt. Az alábbi kérdőívben néhány iskolával kapcsolatos tapasztalatodra vagyunk kíváncsiak. A kérdések néha kényesebb témákat is érinthetnek, azonban a válaszaidat bizalmasan kezeljük. A kérdőív nem alkalmas arra, hogy egyénileg beazonosítsunk téged és ez nem is célunk, az eredményeket kizárólag osztály szinten összegezve fogjuk vizsgálni, így arra kérünk, hogy őszintén adj a kérdésekre választ! A kérdőív kitöltésével munkánkat segíted.

A kérdőív az úgynevezett „*bullying*” jelenséget járja körül. Ez olyan kortárs bántalmazási helyzeteket jelent, amely diákok között zajlik. Valamilyen rendszeres tetteleges vagy szóbeli cselekedet, mely lehet megfélemlítés, megalázás, zaklatás, bántalmazás, erőszakoskodás vagy kiközösítés. Ilyen helyzetek előfordulnak az iskolában, de nem összekeverendő az olyan konfliktusokkal, veszekedésekkel, amelyekben alapvetően egyenrangú a viszony a felek között. Lehet, hogy te magad okoztál ilyen helyzetet, vagy éppen elszenvedője voltál egy ilyen alkalomnak, esetleg láttad, hogy ilyen történik a környezetedben. Ezekről a tapasztalataidról szeretnénk most többet megtudni.

A kérdőív kitöltése önkéntes és ha úgy érzed, bármikor megszakíthatod a kitöltést.

1) AZ ÉN OSZTÁLYOM

Az alábbi állítások általánosságban az osztályodra vonatkoznak. Próbáld meg eldönteni, hogy mennyire értesz egyet velük! (1- egyáltalán nem értek egyet; 2- inkább nem értek egyet; 3- inkább egyetértek; 4- teljes mértékben egyetértek; NT/NV- nem tudom, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	NT/ NV
1. Az osztályomba járó diákok alapvetően megbízhatóak.					
2. Az osztályomba járó diákok alapvetően jól kijönnek egymással.					
3. Az osztályomba járó diákok alapvetően hasonlóan vélekednek dolgokról.					
4. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően megbízhatóak.					
5. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően jól kijönnek a diákokkal.					
6. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően hasonlóan vélekednek dolgokról.					
7. Ez egy eléggé összetartó osztály, ahol mindenki odafigyel mindenkire.					
8. A tanárim megbecsülnek engem.					
9. A tanárim igazságosak.					
10. Az osztályomban tanító pedagógusok kedves emberek.					
11. Ha valamelyik diák megszegi a szabályokat, akkor igazságosan bánnak vele a pedagógusok.					
12. Az osztályfőnök ki szokta kérni a diákok véleményét az osztállyal kapcsolatosan.					
13. Szívesen vagyok az iskolában.					
14. Ebben az osztályban úgy érzem, hogy ide tartozom.					
15. Fontos számomra az osztályom.					
16. Az osztályomban tanító pedagógusok megteszik a szükséges dolgokat, hogy megelőzzék a kortárs bántalmazási helyzeteket.					

2) PROBLÉMAÉRZÉKELÉS

Milyen gyakran fordultak elő az elmúlt tanévben az alábbi jelenségek az osztályodban? Jelöld a válaszodat a megadott skálán! (1 – soha nem fordult elő; 10 – nagyon gyakran előfordult; NT/NV – nem tudok / nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NT/ NV
1. verekedés (ütés, rúgás, hajhúzás, stb.)											
2. gáncsolás											
3. lökdösődés											
4. személyes tárgy tönkretétele											
5. lopás											
6. rosszindulatú pletyka terjesztése											
7. fintorgás, gúnyos arckifejezés											
8. megalázás, megalázó viccelődés, kigúnyolás											
9. rosszindulatú utánzás, kifigurázás											
10. csoportból való kizárás, vagy mások erre való biztatása											
11. hírnév csorbítása											
12. gúnynevek											
13. sértegetés											
14. cukkolás											
15. homofób, szexista vagy rasszista megjegyzések											
16. fenyegetés											
17. kiabálás											
18. sértő üzenetek, kommentek, képek, videók (sms, e-mail, facebook, instagram, snapchat, stb.)											
19. szándékos kizárás online közösségből											
20. rosszindulatú pletyka terjesztése online											
21. mások felhasználói fiókjába történő belépés											
22. telefonbetyárkodás											

Melléklet

Ha előfordult ilyen jelenség, szerinted mit gondolhatott az elkövető az áldozatáról?
Húzd alá mindet, amit érvényesnek gondolsz!

1. nem tetszett neki az arca	16. különbözik a többiektől
2. kövér	17. valamilyen vallási közösségbe tartozik
3. vékony	18. a szülei miatt
4. túl öreg	19. a testvérei miatt
5. túl fiatal	20. szegények a szülei
6. gyáva	21. a szüleinek sok pénze van
7. furák a barátai	22. a családjában van fogyatékos személy
8. sokszor beteg	23. túl magas
9. valamilyen fogyatékosága van	24. túl alacsony
10. jó jegyei vannak	25. különórákra jár
11. rossz jegyei vannak	26. sokszor mérges
12. lakhelye miatt	27. sokszor sírna
13. amilyen ruhákat visel	28. nem jön ki másokkal
14. milyen a bőrszíne	29. homoszexuális
15. melyik országból származik	30. ahogyan beszél
	31. egyéb, éspedig:

3) KORTÁRS VISZONYOK

Gondold végig, hogy az alábbi események az elmúlt tanévben hányszor történtek meg, és jelöld be a válaszodat a megadott skálán! (1- nagyon sokszor; 2- néhányszor; 3- egyszer-kétszer; 4- soha; NT/NV – nem tudom, nem akarok válaszolni)

Először gondold arra, hogy te magad csináltál-e az alábbiak közül valamit:	1	2	3	4	NT/ NV
1. Lökdösődtem vagy kötekedtem egy diákkal, akiről tudtam, hogy gyengébb nálam.					
2. Cukkoltam vagy sértő dolgokat mondtam bizonyos diákoknak.					
3. Pletykákat terjesztettem más diákokról.					
4. Hazudtam vagy kifiguráztam egy másik diákot az interneten (e-mail, facebook, sms, stb.)					
5. Bátorítottam valakit, hogy lökdösődjön vagy piszkáljon másokat.					
6. Szurkoltam valakinek, aki éppen belekötött egy másik diákba.					
7. Csatlakoztam másokhoz, amikor éppen cukkoltak egy diákot vagy sértegettek.					
8. Csatlakoztam másokhoz, amikor éppen hazugságot terjesztettek valakiről.					
9. Csak álltam és néztem, hogy valaki lökdösődik vagy kötekedik.					
10. Figyelman kívül hagytam hazugságokat vagy pletykákat, amelyeket más diákokról terjesztettek.					
11. Megpróbáltam megvédeni egy olyan diákot, akit rendszeresen lökdösnek vagy piszkálnak.					
12. Felnőtt segítséget kértem, amikor valaki cukkolt, lökdösött vagy piszkált valakit.					

Most gondold olyan eseményekre, melyek veled történtek meg!	1	2	3	4	NT/ NV
1. Egy bizonyos diák vagy diákok lökdöstek, piszkáltak vagy kötekedtek velem.					
2. Egy bizonyos diák vagy diákok cukkoltak és sértő dolgokat mondtak nekem.					
3. Egy bizonyos diák vagy diákok pletykákat terjesztettek rólam és kifiguráztak.					
4. Egy bizonyos diák vagy diákok hazugságokat terjesztettek rólam és kifiguráztak az interneten (e-mail, facebook, sms, stb.)					

4) RÓLAM ÉS A TÖBBIEKRŐL

Most gondold az osztályodba járó diákokra, ne csak a közeli barátaidra! Jelöld be, hogy mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal! (1- *nem, egyáltalán nem igaz*; 2- *kicsit igaz*; 3- *elégig igaz*; 4- *teljes mértékben igaz*; NT/NV- *nem tudom, nem akarok válaszolni*)

A diákok az én osztályomban:	1	2	3	4	NT/ NV
1. Igazán törődnek azzal, hogy mi történik velem.					
2. Ott vannak nekem, ha segítségre van szükségem.					
3. Megbízhatóak.					
4. Törődnek azzal, hogy hogyan érzek.					
5. Csak magukkal törődnek.					
6. Rossz dolgokat gondolnak rólam.					

Most pedig gondold végig, hogy mit gondolsz magadról! Jelöld, hogy mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal! (1- *nem, egyáltalán nem igaz*; 2- *kicsit igaz*; 3- *elégig igaz*; 4- *teljes mértékben igaz*; NT/NV- *nem tudom, nem akarok válaszolni*)

	1	2	3	4	NT/ NV
1. Azt gondolom, hogy vagyok olyan jó, mint a többi diák.					
2. Azt hiszem, hogy sok jó dolog van bennem.					
3. Összességében úgy érzem, hogy egy csődtömeg vagyok.					
4. Ugyanolyan jól tudok csinálni dolgokat, mint bármelyik másik ember.					
5. Úgy érzem, hogy nincs túl sok dolog, amire büszke lehetnék.					
6. Alapvetően pozitívan gondolkozom magamról.					
7. Bárcsak jobban tisztelném saját magam!					
8. Néha egészen haszontalannak érzem magam.					

5) TEVÉKENYSÉGEK MEGÍTÉLÉSE

Most gondolj arra, hogy az alábbi tevékenységek mennyire helytelenek vagy helyénvalóak saját tapasztalataid alapján! Jelöld, hogy mennyire gondolod ezeket helytelennek vagy helyénvalónak! (1- *nagyon helytelen*; 2- *inkább helytelen*; 3- *inkább helyénvaló*; 4- *teljesen helyénvaló*; NT/NV- *nem tudom, nem akarok válaszolni*)

	1	2	3	4	NT/ NV
1. Diákok cukkolnak gyengébb diákokat mások előtt.					
2. Diákok pletykákat és hazugságokat terjesztenek más diákokról a hátuk mögött.					
3. Diákok hazudnak vagy kifiguráznak kevésbé népszerű diákokat az interneten (e-mail, facebook, sms, stb.)					
4. Diákok lökdösődnek, piszkálnak vagy kötekednek gyengébb diákokkal.					
5. Diákok bátorítanak más diákokat, hogy kötekedjenek gyengébb diákokkal, és szurkolnak is nekik.					
6. Diákok bátorítanak másokat, hogy sértegessenek és terjesszenek hazugságokat kevésbé népszerű diákokról.					
7. Diákok figyelmen kívül hagyják, ha egy gyengébb diákot piszkálnak.					
8. Diákok megvédik egymást, ha egy erősebb diák piszkál valakit.					
9. Diákok segítséget kérnek felnőttektől, ha azt látják, hogy valakivel éppen kötekednek.					
10. Diákok felnőttekhez fordulnak, ha azt látják, hogy valaki pletykákat vagy hazugságot terjeszt valakiről.					

6) HELYZETEK

Most gondolj arra, hogy az osztályodban általában hogyan viselkednének a diákok a lent megadott szituációkban! Vajon számíthatna-e egy diák a többség segítségére, hogy megakadályozzák a lent leírt dolgokat? (1- soha; 2- néha; 3- gyakran; 4- mindig; NT/NV- nem tudom, nem akarok válaszolni)

A diákok az osztályodban segítenének, ha:	1	2	3	4	NT/ NV
1. Egy diákot kifiguráznak vagy cukkolnak, aki egyértelműen gyengébb.					
2. Egy diák pletykákat és hazugságokat terjesztene egy másik diákról a háta mögött.					
3. Egy diák hazugságokat mond vagy kifiguráz egy olyan diákot az interneten, akit sokan piszkálnak (e-mail, facebook, sms, stb.)					
4. Egy diák vagy diákok lökdösnek, piszkálnak vagy kötekednek egy gyengébb diákkal.					

Most pedig gondolj arra, hogy a pedagógusok mit tennének az alábbi szituációkban! (1- soha; 2- néha; 3- gyakran; 4- mindig; NT/NV- nem tudom, nem akarok válaszolni)

A pedagógusok az osztályodban segítenének, ha:	1	2	3	4	NT/ NV
Egy diákot kifiguráznak vagy cukkolnak, aki egyértelműen gyengébb.					
Egy diák pletykákat és hazugságokat terjesztene egy másik diákról a háta mögött.					
Egy diák hazugságokat mond vagy kifiguráz egy olyan diákot az interneten, akit sokan piszkálnak (e-mail, facebook, sms, stb.)					
Egy diák vagy diákok lökdösnek, piszkálnak vagy kötekednek egy gyengébb diákkal.					

7) ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK

Most rólad szeretnénk néhány háttér információt megtudni. Ezen információk alapján nem áll szándékunkban és lehetőségünkben egyénileg azonosítani titeket, csupán összesítve használjuk fel az adatokat. Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre, illetve húzd alá a megfelelő válaszokat.

Hány éves vagy?

Nemed: fiú lány

Hány fiútestvéred van: 0 1 2 3 4 vagy több

Hány lánytestvéred van: 0 1 2 3 4 vagy több

Hányadik vagy a testvéreid sorában:

Nincs testvérem Legidősebb Második legidősebb Harmadik legidősebb vagy fiatalabb

Mi édesanyád/gondviselőd legmagasabb befejezett iskolai végzettsége:

- a) 8 általános iskola vagy kevesebb
- b) érettségi vagy szakmai végzettség (gimnázium, szakközépiskola)
- c) felsőfokú végzettség (főiskola, egyetem)
- d) nem tudok/nem akarok válaszolni

Mi édesapád/gondviselőd legmagasabb befejezett iskolai végzettsége:

- a) 8 általános iskola vagy kevesebb
- b) érettségi vagy szakmai végzettség (gimnázium, szakközépiskola)
- c) felsőfokú végzettség (főiskola, egyetem)
- d) nem tudok/nem akarok válaszolni

Hol laksz? főváros megyeszékhely város falu

Tanulmányi eredményed alapján milyen tanulónak számítasz?

kitűnő tanuló jeles tanuló jó tanuló közepes tanuló rossz tanuló

A többi családdal összehasonlítva szerinted a te családod:

- a) jelentősen jobb körülmények között él
- b) alapvetően jobb körülmények között él
- c) átlagos körülmények között él
- d) alapvetően rosszabb körülmények között él
- e) jelentősen rosszabb körülmények között él

Vettél már részt olyan foglalkozáson, ahol dráma vagy színházeszközöket használtak?

IGEN NEM

Vettél már részt olyan foglalkozáson, ahol a fent is definiált bullying jelenséggel foglalkoztatok?

IGEN NEM

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet!

6. sz. melléklet: Utó-kérdőív a vizsgálati és kontrollcsoport számára

Az elő és az utó kérdőív egy kiegészítésben különbözik egymástól, ami csak a vizsgálati csoportnál jelenik meg: a 2. kérdés kiegészítéseként megjelenő problémaérzekeés változás megítélese.

KÉRDŐÍV – A2

Kedves Kitöltő!

Ennek a kérdőívnek a kitöltésével a Nyitott Kör Egyesület kutatásában veszel részt. Az alábbi kérdőívben néhány iskolával kapcsolatos tapasztalatodra vagyunk kíváncsiak. A kérdések néha kényesebb témákat is érinthetnek, azonban a válaszaidat bizalmasan kezeljük. A kérdőív nem alkalmas arra, hogy egyénileg beazonosítsunk téged és ez nem is célunk, az eredményeket kizárólag osztály szinten összegezve fogjuk vizsgálni, így arra kérünk, hogy őszintén adj a kérdésekre választ! A kérdőív kitöltésével munkánkat segíted.

A kérdőív az úgynevezett „*bullying*” jelenséget járja körül. Ez olyan kortárs bántalmazási helyzeteket jelent, amely diákok között zajlik. Valamilyen rendszeres tetteges vagy szóbeli cselekedet, mely lehet megfélemlítés, megalázás, zaklatás, bántalmazás, erőszakoskodás vagy kiközösítés. Ilyen helyzetek előfordulnak az iskolában, de nem összekeverendő az olyan konfliktusokkal, veszekedésekkel, amelyekben alapvetően egyenrangú a viszony a felek között. Lehet, hogy te magad okoztál ilyen helyzetet, vagy éppen elszenvedője voltál egy ilyen alkalomnak, esetleg láttad, hogy ilyen történik a környezetedben. Ezekről a tapasztalataidról szeretnénk most többet megtudni.

A kérdőív kitöltése önkéntes és ha úgy érzed, bármikor megszakíthatod a kitöltést.

1) AZ ÉN OSZTÁLYOM

Az alábbi állítások általánosságban az osztályodra vonatkoznak. Próbáld meg eldönteni, hogy mennyire értesz egyet velük! (1- egyáltalán nem értek egyet; 2- inkább nem értek egyet; 3- inkább egyetértek; 4- teljes mértékben egyetértek; NT/NV- nem tudom, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	NT/ NV
1. Az osztályomba járó diákok alapvetően megbízhatóak.					
2. Az osztályomba járó diákok alapvetően jól kijönnek egymással.					
3. Az osztályomba járó diákok alapvetően hasonlóan vélekednek dolgokról.					
4. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően megbízhatóak.					
5. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően jól kijönnek a diákokkal.					
6. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően hasonlóan vélekednek dolgokról.					
7. Ez egy eléggé összetartó osztály, ahol mindenki odafigyel mindenkire.					
8. A tanárim megbecsülnek engem.					
9. A tanárim igazságosak.					
10. Az osztályomban tanító pedagógusok kedves emberek.					
11. Ha valamelyik diák megszegi a szabályokat, akkor igazságosan bánnak vele a pedagógusok.					
12. Az osztályfőnök ki szokta kérni a diákok véleményét az osztállyal kapcsolatosan.					
13. Szívesen vagyok az iskolában.					
14. Ebben az osztályban úgy érzem, hogy ide tartozom.					
15. Fontos számomra az osztályom.					
16. Az osztályomban tanító pedagógusok megteszik a szükséges dolgokat, hogy megelőzzék a kortárs bántalmazási helyzeteket.					

2) PROBLÉMAÉRZÉKELÉS

Milyen gyakran fordultak elő az elmúlt tanévben az alábbi jelenségek az osztályodban? Jelöld a válaszodat a megadott skálán! (1 – soha nem fordult elő; 10 – nagyon gyakran előfordult; NT/NV – nem tudok / nem akarok válaszolni)

Utána azt is próbáld megválaszolni, hogy az alábbi jelenségek egy átlagos héthez képest milyen gyakorisággal fordultak elő a múlt héten? (-: kevesebb ilyen jelenség volt a múlt héten egy átlagos héthez képest; 0: ugyanolyan arányban fordultak elő a múlt héten, mint egy átlagos héten; +: több ilyen jelenség volt a múlt héten egy átlagos héthez képest)

	Milyen gyakran fordultak elő az elmúlt tanévben az alábbi jelenségek az osztályodban?											Véleményed szerint az alábbi jelenségek az elmúlt héten az átlagoshoz képest milyen arányban fordultak elő?		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NT/ NV	-	0	+
1. erekedés (ütés, rúgás, hajhúzás, stb.)														
2. gáncsolás														
3. lökdösődés														
4. személyes tárgy tönkretétele														
5. lopás														
6. rosszindulatú pletyka terjesztése														
7. fintorgás, gúnyos arckifejezés														
8. megalázás, megalázó viccelődés, kigúnyolás														
9. rosszindulatú utánzás, kifigurázás														
10. csoportból való kizárás, vagy mások erre való biztatása														
11. hírnév csorbítása														
12. gúnynevek														
13. sértegetés														
14. cukkolás														
15. homofób, szexista vagy rasszista megjegyzések														

Benne vagy?

	Milyen gyakran fordultak elő az elmúlt tanévben az alábbi jelenségek az osztályodban?											Véleményed szerint az alábbi jelenségek az elmúlt héten az átlagoshoz képest milyen arányban fordultak elő?		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NT/ NV	-	0	+
16. fenyegetés														
17. kiabálás														
18. sértő üzenetek, kommentek, képek, videók (sms, e-mail, facebook, instagram, snapchat, stb.)														
19. szándékos kizárás online közösségből														
20. rosszindulatú pletyka terjesztése online														
21. mások felhasználói fiókjába történő belépés														
22. telefonbetyárkodás														

Ha előfordult ilyen jelenség, szerinted mit gondolhatott az elkövető az áldozatáról?
Húzd alá mindet, amit érvényesnek gondolsz!

1. nem tetszett neki az arca	16. különbözik a többiétől
2. kövér	17. valamilyen vallási közösségbe tartozik
3. vékony	18. a szülei miatt
4. túl öreg	19. a testvérei miatt
5. túl fiatal	20. szegények a szülei
6. gyáva	21. a szüleinek sok pénze van
7. furák a barátai	22. a családjában van fogyatékos személy
8. sokszor beteg	23. túl magas
9. valamilyen fogyatékosága van	24. túl alacsony
10. jó jegyei vannak	25. különórákra jár
11. rossz jegyei vannak	26. sokszor mérges
12. lakhelye miatt	27. sokszor sírna
13. amilyen ruhákat visel	28. nem jön ki másokkal
14. milyen a bőrszíne	29. homoszexuális
15. melyik országból származik	30. ahogyan beszél
	31. egyéb, észpedig:

3) KORTÁRS VISZONYOK

Gondold végig, hogy az alábbi események az **elmúlt héten** hányszor történtek meg, és jelöld be a válaszodat a megadott skálán! (1- *nagyon sokszor*; 2- *néhányszor*; 3- *egyszer-kétszer*; 4- *soha*; NT/NV – *nem tudom, nem akarok válaszolni*)

Először gondolj arra, hogy te magad csináltál-e az alábbiak közül valamit:	1	2	3	4	NT/ NV
1. Lökdösődtem vagy kötekedtem egy diákkal, akiről tudtam, hogy gyengébb nálam.					
2. Cukkoltam vagy sértő dolgokat mondtam bizonyos diákoknak.					
3. Pletykákat terjesztettem más diákokról.					
4. Hazudtam vagy kifiguráztam egy másik diákot az interneten (e-mail, facebook, sms, stb.)					
5. Bátorítottam valakit, hogy lökdösődjön vagy piszkáljon másokat.					
6. Szurkoltam valakinek, aki éppen belekötött egy másik diákba.					
7. Csatlakoztam másokhoz, amikor éppen cukkoltak egy diákot vagy sértegettek.					
8. Csatlakoztam másokhoz, amikor éppen hazugságot terjesztettek valakiről.					
9. Csak álltam és néztem, hogy valaki lökdösődik vagy kötekedik.					
10. Figyelman kívül hagytam hazugságokat vagy pletykákat, amelyeket más diákokról terjesztettek.					
11. Megpróbáltam megvédeni egy olyan diákot, akit rendszeresen lökdösnek vagy piszkálnak.					
12. Felnőtt segítségét kértem, amikor valaki cukkolt, lökdösött vagy piszkált valakit.					

Most gondolj olyan eseményekre, melyek veled történtek meg!	1	2	3	4	NT/ NV
1. Egy bizonyos diák vagy diákok lökdöstek, piszkáltak vagy kötekedtek velem.					
2. Egy bizonyos diák vagy diákok cukkoltak és sértő dolgokat mondtak nekem.					
3. Egy bizonyos diák vagy diákok pletykákat terjesztettek rólam és kifiguráztak.					
4. Egy bizonyos diák vagy diákok hazugságokat terjesztettek rólam és kifiguráztak az interneten (e-mail, facebook, sms, stb.)					

4) RÓLAM ÉS A TÖBBIEKRŐL

Most gondold az osztályodba járó diákokra, ne csak a közeli barátaidra! Jelöld be, hogy mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal! (1- *nem, egyáltalán nem igaz*; 2- *kicsit igaz*; 3- *elégé igaz*; 4- *teljes mértékben igaz*; NT/NV- *nem tudom, nem akarok válaszolni*)

A diákok az én osztályomban:	1	2	3	4	NT/ NV
1. Igazán törődnek azzal, hogy mi történik velem.					
2. Ott vannak nekem, ha segítségre van szükségem.					
3. Megbízhatóak.					
4. Törődnek azzal, hogy hogyan érzek.					
5. Csak magukkal törődnek.					
6. Rossz dolgokat gondolnak rólam.					

Most pedig gondold végig, hogy mit gondolsz magadról! Jelöld, hogy mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal! (1- *nem, egyáltalán nem igaz*; 2- *kicsit igaz*; 3- *elégé igaz*; 4- *teljes mértékben igaz*; NT/NV- *nem tudom, nem akarok válaszolni*)

	1	2	3	4	NT/ NV
1. Azt gondolom, hogy vagyok olyan jó, mint a többi diák.					
2. Azt hiszem, hogy sok jó dolog van bennem.					
3. Összességében úgy érzem, hogy egy csödtömeg vagyok.					
4. Ugyanolyan jól tudok csinálni dolgokat, mint bármelyik másik ember.					
5. Úgy érzem, hogy nincs túl sok dolog, amire büszke lehetnék.					
6. Alapvetően pozitívan gondolkozom magamról.					
7. Bárcsak jobban tisztelném saját magam!					
8. Néha egészen haszontalannak érzem magam.					

5) TEVÉKENYSÉGEK MEGÍTÉLÉSE

Most gondold arra, hogy az alábbi tevékenységek mennyire helytelenek vagy helyénvalóak saját tapasztalataid alapján! Jelöld, hogy mennyire gondolod ezeket helytelennek vagy helyénvalónak! (1- nagyon helytelen; 2- inkább helytelen; 3- inkább helyénvaló; 4- teljesen helyénvaló; NT/NV- nem tudom, nem akarok válaszolni)

	1	2	3	4	NT/ NV
1. Diákok cukkolnak gyengébb diákokat mások előtt.					
2. Diákok pletykákat és hazugságokat terjesztenek más diákokról a hátuk mögött.					
3. Diákok hazudnak vagy kifiguráznak kevésbé népszerű diákokat az interneten (e-mail, facebook, sms, stb.)					
4. Diákok lökdösődnek, piszkálnak vagy kötekednek gyengébb diákokkal.					
5. Diákok bátorítanak más diákokat, hogy kötekedjenek gyengébb diákokkal, és szurkolnak is nekik.					
6. Diákok bátorítanak másokat, hogy sértegessenek és terjesszenek hazugságokat kevésbé népszerű diákokról.					
7. Diákok figyelmen kívül hagyják, ha egy gyengébb diákot piszkálnak.					
8. Diákok megvédik egymást, ha egy erősebb diák piszkál valakit.					
9. Diákok segítséget kérnek felnőttektől, ha azt látják, hogy valakivel éppen kötekednek.					
10. Diákok felnőttekhez fordulnak, ha azt látják, hogy valaki pletykákat vagy hazugságot terjeszt valakiről.					

6) HELYZETEK

Most gondolj arra, hogy az osztályodban általában hogyan viselkednének a diákok a lent megadott szituációkban! Vajon számíthatna-e egy diák a többség segítségére, hogy megakadályozzák a lent leírt dolgokat? (1- soha; 2- néha; 3- gyakran; 4- mindig; NT/NV- nem tudom, nem akarok válaszolni)

A diákok az osztályomban segítenének, ha:	1	2	3	4	NT/ NV
1. Egy diákot kifiguráznak vagy cukkolnak, aki egyértelműen gyengébb.					
2. Egy diák pletykákat és hazugságokat terjesztene egy másik diákról a háta mögött.					
3. Egy diák hazugságokat mond vagy kifiguráz egy olyan diákot az interneten, akit sokan piszkálnak (e-mail, facebook, sms, stb.)					
4. Egy diák vagy diákok lökdösnek, piszkálnak vagy kötekednek egy gyengébb diákkal.					

Most pedig gondolj arra, hogy a pedagógusok mit tennének az alábbi szituációkban! (1- soha; 2- néha; 3- gyakran; 4- mindig; NT/NV- nem tudom, nem akarok válaszolni)

A pedagógusok az osztályomban segítenének, ha:	1	2	3	4	NT / NV
1. Egy diákot kifiguráznak vagy cukkolnak, aki egyértelműen gyengébb.					
2. Egy diák pletykákat és hazugságokat terjesztene egy másik diákról a háta mögött.					
3. Egy diák hazugságokat mond vagy kifiguráz egy olyan diákot az interneten, akit sokan piszkálnak (e-mail, facebook, sms, stb.)					
4. Egy diák vagy diákok lökdösnek, piszkálnak vagy kötekednek egy gyengébb diákkal.					

7) ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK

Most rólad szeretnénk néhány háttér információt megtudni. Ezen információk alapján nem áll szándékunkban és lehetőségünkben egyénileg azonosítani titeket, csupán összesítve használjuk fel az adatokat. Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre, illetve húzd alá a megfelelő válaszokat.

Hány éves vagy?

Nemed: fiú lány

Hány fiútestvéred van: 0 1 2 3 4 vagy több

Hány lánytestvéred van: 0 1 2 3 4 vagy több

Hányadik vagy a testvéreid sorában:

Nincs testvérem Legidősebb Második legidősebb Harmadik legidősebb vagy fiatalabb

Mi édesanyád/gondviselőd legmagasabb befejezett iskolai végzettsége:

- a) 8 általános iskola vagy kevesebb
- b) érettségi vagy szakmai végzettség (gimnázium, szakközépiskola)
- c) felsőfokú végzettség (főiskola, egyetem)
- d) nem tudok/nem akarok válaszolni

Mi édesapád/gondviselőd legmagasabb befejezett iskolai végzettsége:

- a) 8 általános iskola vagy kevesebb
- b) érettségi vagy szakmai végzettség (gimnázium, szakközépiskola)
- c) felsőfokú végzettség (főiskola, egyetem)
- d) nem tudok/nem akarok válaszolni

Hol laksz? főváros megyeszékhely város falu

Tanulmányi eredményed alapján milyen tanulónak számítasz?

kitűnő tanuló jeles tanuló jó tanuló közepes tanuló rossz tanuló

A többi családdal összehasonlítva szerinted a te családod:

- a) jelentősen jobb körülmények között él
- b) alapvetően jobb körülmények között él
- c) átlagos körülmények között él
- d) alapvetően rosszabb körülmények között él
- e) jelentősen rosszabb körülmények között él

Vettél már részt olyan foglalkozáson, ahol dráma vagy színházeszközöket használtak?

IGEN NEM

Vettél már részt olyan foglalkozáson, ahol a fent is definiált bullying jelenséggel foglalkoztatok?

IGEN NEM

Köszönjük, hogy kitöltötted a kérdőívet!

7. sz. melléklet: Félig strukturált interjúvázlat a foglalkozás előtt az osztályfőnökkel

Köszönjük, hogy elvállalták a kutatásban való részvételt! Szeretnék néhány kérdést feltenni az osztályával kapcsolatban. Ha bármelyik kérdésnél úgy érzi, hogy nem szeretne válaszolni, akkor természetesen bármikor megtagadhatja a válaszadást. Az interjúról hangfelvételt készítek.

1. Az iskola és az osztály neve:
2. Foglalkozás időpontja és helyszíne:
3. Hányadikosok a foglalkozáson részt vevő csoport diákjai, valamint van-e valami specializációja az osztálynak (pl. magyar tagozatosok)?
4. Hány fős az osztály?
 - összesen:
 - fiúk száma:
 - lányok száma:
 - sajátos nevelési igényű tanulók száma:
 - beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók száma:
5. Mióta tanítja az osztályt?
6. Milyen tárgyakat tanít az osztályban?
7. Kérem, fejtse ki, mit gondol az osztály képességeiről a saját tárgya kapcsán!
8. Meséljen az osztállyal kapcsolatos tapasztalatairól és véleményéről! Kérem, fejtse ki, hogy mit gondol az osztályközösségről!
9. Van esetleg olyan közösségi esemény vagy kötelező iskolai rendezvényen túli program, amelyen az osztály egésze részt vesz? (Ha igen: Kérem, mutassa be! Ha nem: Ön szerint miért nincsenek ilyen események?)
10. Milyen jelentős események történtek eddig az osztály életében, amik valamilyen irányban megváltoztatták az osztályközösséget?
11. Milyen típusú problémákkal küzd/küzdött az osztály (egyéni, közösségi)?
12. Mit gondol, az osztály találkozott-e már a színházi nevelési foglalkozás által kínált témával?
13. Ön mit gondol az előadás témájáról (van-e tapasztalata a témával kapcsolatban)?
14. Ön szerint hogyan kellene megfelelően kezelni egy ilyen helyzetet (bullying)? Kinek a felelőssége a helyzet megoldása?
15. Milyen a viszonya a diákokkal?
16. Mit gondol, milyennek látják Önt az adott csoport diákjai (pl. kedves, szigorú, következetes, nyitott stb.)?
17. Mit vár ettől a foglalkozástól?

Köszönjük, hogy válaszaival hozzájárult a kutatás sikerességéhez!

8. sz. melléklet: Félig strukturált interjúvázlat a foglalkozás után az osztályfőnökkel

Köszönjük, hogy részt vettek a foglalkozáson! Kérjük, hogy válaszaival segítse a kutatást! Most is – ahogy az első interjúnál – bármikor megtagadhatja a válaszadást, a beszélgetésről pedig hangfelvételt készítek.

1. Az iskola és az osztály neve:
2. Foglalkozás időpontja és helyszíne:
3. A foglalkozás teljesítette-e az Ön előzetes elvárásait? Kérem, válaszát fejtse ki!
4. A foglalkozás során felfedezett-e az órai megnyilvánulásokhoz képest új (akár szokatlan) változást a diákok...?
 - egymáshoz való viszonyában:
 - motivációjában:
 - aktivitásában:
 - figyelmének fenntartásában:
 - hozzászólásaiban:
5. Mit gondolt az osztály egyes döntéseiről, amelyeket az előadáson hoztak? Volt az Ön számára meglepő érvelés vagy választás?
6. A foglalkozás hatásának milyen nyomait véli felfedezni az osztályközösségben a témával kapcsolatos hozzáállásukat illetően?
7. A foglalkozást követően beszélt az osztállyal vagy egyes tanulóival a foglalkozásról? Ha igen, akkor kérem, meséljen róla!
8. Ön szerint hogyan lehetne eredményesebbé tenni a foglalkozást?
9. Van olyan kérdés, amit nem tettem fel, de Ön szerint a téma és az osztály kapcsán fontos lenne beszélnünk róla?

Segítségét nagyon szépen köszönjük!

9. sz. melléklet: Félig strukturált interjúvázlat a színész-drámatanárokkal a foglalkozásról

1. Értékeljétek 1-től 5-ig, hogy mennyire volt eredményes a mai foglalkozás! Miért?
2. Mit gondoltok, milyen volt a diákok aktivitása és a foglalkozáson való részvétele?
Milyennek találtátok a csoportot?
3. Volt-e valami, amiben eltért a mai foglalkozás az eddigiektől?

Köszönetnyilvánítás

A Nyitott Kör Egyesület nevében hálánkat fejezzük ki a közreműködő iskolák felé, továbbá mindazok felé, akik jelenlétükkel, szakmai és operatív közreműködésükkel és személyes támogatásukkal hozzájárultak ahhoz, hogy a tanulmány létrejöhessen:

Alföldi Éva
Baricza Bianka
Becsey-Imreh Noémi
Berényi Eszter
Brzakovic, Aleksandar
Charitou, Christos
Evstigneeva, Anastasia
Gaál Csilla
Guerrero Rosa, Silvia
Hegedüs Ágnes
Kempe, Andrew
Kottán Klaudia
Krsmanović Tasić, Sanja
Kuts, Myroslava
Mészáros Gábor
Patkó Dóra
Pintér Nikoleta
Ristič Anita
Rubim Xavier Ravazzini, Filipa
Sipos Péter
Sulyok Richárd
Sulyok-Lendvai Sámuel
Szák Zsófia Dorottya
Szöllőssy Kristóf
Tőke Ádám
Tőke Gábor
Ungvári Sára

Benne vagy?

Az adatok felvételével és rögzítésével kapcsolatban kiemelt hálával tartozunk néhány közreműködőnek:

Hodován Margit

Fekete Anikó

Kecskés Nóra

Németh Fruzsina Lilla

Tegzes Nóra Valentina

A tanulmány létrejöttét az Európai Unió Erasmus+ Ifjúsági programja támogatta.
A Testképmutogatók előadás létrejöttét az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Tantermi Színházi Szemle támogatták.