

**Kaposvári Egyetem
Pedagógiai Kar**

**Verbális agresszió a középiskolában
Egy speciális szakiskolás és egy szakiskolás osztály
összehasonlítása**

Szakdolgozat

**Készítette: Keresztvölgyi Ágnes
Gyógypedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája, levelező tagozat**

**Témavezető: Dr. Takács István
egyetemi docens**

Kaposvár, 2014

Verbális agresszió a középiskolában

Egy speciális szakiskolás és egy szakiskolás osztály összehasonlítása

Tartalomjegyzék:

1. Bevezetés	4
1.1 A témaválasztás indoklása	4
2. Agresszióelméletek	5
2.1 Különböző értelmezések az agresszióról	5
2.1.1 Az agresszió lélektani magyarázatai	6
2.2 A verbalitás az ember életében	7
2.2.1 A verbális agresszió fogalma	7
2.2.2 A verbális agresszió a kommunikáció folyamatában	8
2.3 Az iskolai agresszió	9
2.3.1 Az iskola mint a nevelés, oktatás intézménye	9
2.3.2 Az iskolába kerülő gyermek jellemzői	10
2.3.3 Agresszivitás az iskolában	11
2.4 A serdülőkor mint konfliktusos időszak	12
3. A tanulásban akadályozott személyek jellemzői	14
3.1 A tanulásban akadályozottak szociális, emocionális területen mutatózó jellemzői	14
4. A vizsgálat hipotézisei	15
4.1 Előfeltevések	15
4.2 Az előfeltevések forrásai	16
4.2.1 Az első feltételezéshez használt források	16
4.2.2 A második hipotézis alapját képező megállapítások	19
4.2.3 A harmadik feltételezés alapjai	19
5. A vizsgált közösségek bemutatása	20
5.1 Az intézményi környezet	20
5.1.1 A speciális szakiskola bemutatása	20
5.1.2 A szakiskola bemutatása	20
6. Interjúk	21
6.1 Interjú a speciális szakiskolában	21
6.2 Interjú a szakiskolában	26
7. Kérdőív	28
7.1 A kérdőív első része	29
7.1.1 A kérdőív első részének értékelése a speciális szakiskolában	29
7.1.2. A kérdőív első részének értékelése a szakiskolás tanulók esetében	31
7.2 A kérdőív második része	33
7.2.1 A kérdőív értékelése a speciális szakiskolás tanulók közösségében	34
7.2.2 A kérdőív értékelése a szakiskolás tanulók esetében	34
8. Az agresszió kezelésének lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban	35
8.1. Kapcsolat a szülői házzal	36

8.2 A diákok konfliktuskezelési stratégiáinak fejlesztése	37
Mellékletek:	38
1. számú melléklet	38
2. számú melléklet	39
3. számú melléklet	40
4. számú melléklet	41
5. számú melléklet	42
6. számú melléklet	44
Bibliográfia	46

1. Bevezetés

1.1 A témaválasztás indoklása

A gyermekek, serdülők és ifjak a jövő letéteményesei, ezért fontos az, hogy kiemelten foglalkozzunk velük, az őket érő hatásokkal és ezek összefüggésében magatartásukkal. Úgy vélem, szülőként és pedagógusként óriási a felelősségünk velük kapcsolatban, ezért a problémák megkerülése helyett a velük való szembenézés szükségességét érzékelve választottam ezt a leginkább gyakorlati jellegű témát szakdolgozatom tárgyául.

Az iskola mint a gyermekek, serdülők szocializációjának alapvető, intézményes közege sajátos mikrovilágként is funkcionál, melyet írott és íratlan szabályok egyaránt működtetnek. Olyan hely, mint a felnőttek világa: nap mint nap számos konfliktus zajlik benne, hiszen a szereplők sokféle érdeket képviselnek az oktatás mindennapjaiban.

Az iskolai agresszió sokarcú jelenség, számos válfajával találkozunk, bármilyen szintjét vizsgáljuk oktatási rendszerünknek.

A médiából gyakran kapunk hírt itthonról és külföldről egyaránt iskolai erőszakos cselekedetéről, megnyilvánulásokról. A világ számos országában, így hazánkban is küzdenek ezzel a problémával. Úgy tűnik, ennek gyakorisága az utóbbi időben megnőtt. Megváltozott a világ, a technika fejlődése révén az információáramlás felgyorsult, így könnyebben szerzünk tudomást ezekről a gondokról. Az iskolai zaklatás (bullying) és az agresszív cselekedetek kutatása több évtizedes múltra tekint vissza a világban. (Nagy, Körmendi és Pataky 2012)

Az intézményes nevelésben-oktatásban a hétköznaphoz tartozó agresszív megnyilvánulások, ezek mértéke és megjelenési formája nagyon eltérő lehet, egyénenként és közösségenként és időszakonként változhat. Számos ok áll egy-egy erőszakos megnyilvánulás hátterében, ezek azonban az esetek túlnyomó részében feltáratlanok maradnak a konfliktus szereplői előtt.

Szakdolgozatomban többek között arra is keresem a választ, hol van a határ a még egészséges önérdek-érvényesítés és az agresszió között, hiszen a két dolog egymással szoros összefüggést mutat.

A kérdéskör igencsak szerteágazó, okok és következmények bőséges tárházát mutatja.

Ezért az agresszióelméleti bevezető után dolgozatom témájára fókuszálva a verbális agresszió aspektusait mutatom be két közösség összehasonlításán keresztül. Gyógypedagógia szakos hallgatóként foglalkoztat a középiskolás korú tanulásban akadályozott fiatalok viselkedése, kommunikációjuk, ezért egy speciális szakiskolában tanuló közösséget és egy épekből álló kortárs csoportot vizsgálok meg a diákok egymás között verbális megnyilatkozásaira helyezve a hangsúlyt.

A verbalitás az emberi kommunikáció egyik általános formája. Mivel magyartanárként dolgozom, ezért érdekel a kommunikáció elmélete és annak különböző nyelvi összetevői. A nyelv mint a gondolatok kifejezésének meghatározó eszköze sokat elárul a nyelvhasználók érzelmi állapotáról, ez is vizsgálataim tárgyát képezi.

Tudom azt, hogy a tanárok előtt leginkább a tanórai viselkedés nyilvánvaló, a szünetekben és az iskolán kívül zajló konfliktusok nagyobb része ismeretlen előttük, csak közvetve szereznek róluk tudomást, azt is csak néhány esetben. Ezért kutatásomhoz a megfigyelés és az interjú módszerét is felhasználtam a kérdőívek mellett. Hospitálás és számos beszélgetés alapján igyekszem elmélyíteni a kérdőívekből levont következtetéseket.

Középiskolai tanárként közel egy évtizedes tapasztalattal a hátam mögött, gyakran megfogalmazom magamban a kérdést, mikor és milyen módon szükséges beavatkozni az erőszakos viselkedési formákba, hogyan kell, és hogyan érdemes aktív szereplőként alakítani az eseményeket. Ezért szakdolgozatom végén igyekszem kitekintést nyújtani a prevencióval, illetve az intervencióval kapcsolatban, lehetséges megoldási módok után kutatva.

2. Agresszióelméletek

2.1 Különböző értelmezések az agresszióról

Számos megközelítés létezik az agresszióról, ezek közül azokat emelem ki, melyek az ember bio-pszicho-szociális egységét, azaz a testi-lelki és társadalmi viszonyainak összefüggését vizsgálják.

2.1.1 Az agresszió lélektani magyarázatai

Két jelentős elmélet áll szemben egymással az agresszió pszichológiai értelmezése kapcsán: a pszichoanalitikus elmélet, mely az agressziót alapvetően késztetésnek tekinti és a szociális tanuláselmélet, mely szerint az agresszió tanult válasz a külvilág történéseire. (Atkinson–Hilgard 2005)

2.2.1.1 A szociális tanuláselmélet agressziómagyarázata

Ez az elmélet tanult válasznak tekinti az agressziót. Gyökerei az állatok tanulásának behaviorista vizsgálatáig nyúlnak vissza. A szociális tanuláselmélet azokkal a viselkedésmintázatokkal foglalkozik, melyek az emberek válaszul adnak a környezetük eseményeire.

Az emberi viselkedést a külvilág jutalmazza vagy bünteti, ezt az egyén differenciáló megerősítésnek fogja fel, a továbbiakban ezek mentén alakítja ki a legeredményesebb viselkedési módokat.

A szociális tanuláselmélet a behaviorizmustól jelentősen különbözik, hiszen kognitív folyamatokat is figyelembe vesz. Az emberek képesek arra, hogy bizonyos folyamatokat mentálisan leképezzenek, ezért előre látják viselkedésük valószínű következményeit, így ezekhez igyekeznek igazítani viselkedésüket.

A szigorú behaviorizmussal szemben a szociális tanuláselmélet felhasználja a belátásos tanulás jelenségét: a viselkedési módok java részét úgy sajátítjuk el, hogy megfigyeljük a környezetünkben élő személyek magatartását bizonyos helyzetekben, ehhez alakítjuk aztán a saját viselkedésünket. Ebben a felfogásban a modellek szerepe kulcsfontosságú bizonyos viselkedési minták és érzelmi válaszok elsajátításában.

Ez a megközelítés tehát az agressziót nem késztetésnek, hanem tanult válasznak tekinti, melyet a környezettel való interakcióban sajátít el az ember a megfigyelés és az utánzás segítségével. Az agresszió akkor jelenik meg gyakran, ha sok pozitív megerősítést kap. (Atkinson–Hilgard 2005)

Bandura kísérlete az 1970-es évek elején arra világított rá, milyen mértékben fokozza a gyermekek által látott agresszív modellek viselkedése a gyermeki erőszak megnyilvánulását.

Az élő modell megfigyelése a specifikusabb agresszív gesztusok megjelenését eredményezte, míg a filmen látott agresszió mindenfajta erőszak gyakoriságát növelte. (Bandura 1977)

A modellnyújtás felelőssége tehát e példa kapcsán is megnyilvánul az iskolai élet minden területén, de szülőként a családi életben egyaránt alapvető jelentőségű.

A katarzis elméletét bizonyítékok sorával cáfolták a kutatók. Az agresszió kifejezése nem csökkenti, hanem növeli, vagy pedig azonos szinten tartja az erőszakos megnyilvánulásokat. Amikor egyetemi hallgatóknak lehetőségük volt áramütéssel sújtani az önmagukat megvédeni nem tudó embereket, egyre kíméletlenebbek lettek velük szemben.

2.2 A verbalitás az ember életében

Mivel dolgozatomban a verbális agressziót vizsgálom, ezért tartom fontosnak, hogy a nyelv használatával, a nyelv és a beszéd, valamint a gondolkodás kapcsolatával is foglalkozzam.

2.2.1 A verbális agresszió fogalma

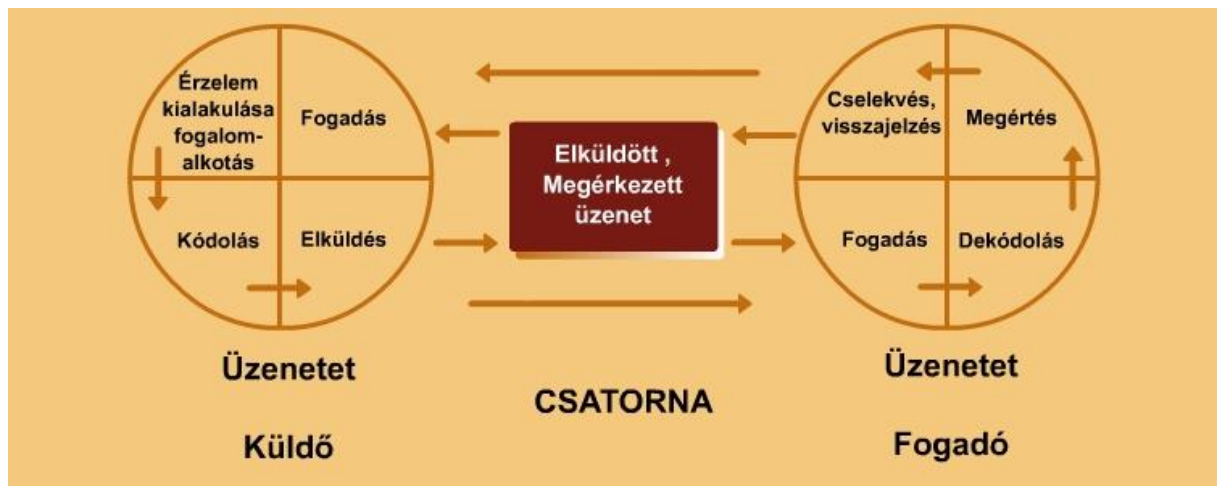
A verbalitás, azaz a nyelv használata fajunk kizárólagos képessége, a verbális erőszak megnyilvánulási tehát csak minket, embereket jellemeznek. Az élővilágban a mimika és gesztusnyelv is közölhet támadó szándékot. Az emberi társadalomban ezek a nonverbális megnyilvánulások helyettesítik, megerősítik vagy megcáfolják a szavainkat.

A szóbeli, azaz a verbális agresszióval legtöbbször a másik személyhez vagy személyről szóló kedvezőtlen megállapításainkat juttatjuk kifejezésre. Igen sokféle formája fordul elő a mindennapi életben.

Megvalósulhat nyíltan: szidalmak, átkok, káromkodások formájában. De lehet burkoltan, többé-kevésbé rejtett formában is megfogalmazni az erőszakos közlést: pl. iróniával, intrikával, esetleg gúnnyal, hamis dicséretekkel, célzásokkal. (Buda–Kőszeghy 2008)

2.2.2 A verbális agresszió a kommunikáció folyamatában

A kommunikációs folyamatábrával szemléltetem az agresszió helyét és szerepét a közlésekben:



(forrás: http://forgos.ektf.hu/wp-content/tananyagok/fs_komm_egyetemi/obj/ie_0014_0_0_0/0014_0_0_0.htm)

Az ábrán a kommunikáció tényezői közül az agresszió üzenetként, a közlésfolyamat témájaként értelmezhető.

Különbség van azonban abban, hogy a kommunikációban részt vevő partner ellen irányul az agresszív megnyilvánulás-ez esetben szemtől szemben történik a közlés- vagy nem a beszélőpartner a valódi címzett, hanem az adott beszédhelyzeten kívül álló személy, aki esetleg fültanúja lehet az agresszív kifejezéseknek.

A közvetett kommunikációval rokonítható az utóbbi jelenség, hiszen ennél feltétel, hogy nem egy helyen és/ vagy nem egy időben zajlik. Ha a közlés valódi címzettje jelen van, akkor a látszólag címzettként jelen lévő kommunikációs partner leginkább az üzenetet közvetítő közeg, a csatorna funkcióját tölti be.

Ilyen esetek gyakran előfordulnak tanórán, amikor a szemtől szemben történő kommunikációhoz valamelyik fél nem érzi elég kompetensnek magát, ilyenkor jól hallhatóan tesz negatív, bántó megjegyzéseket egy harmadik személyhez fordulva. Tapasztalataim szerint akkor élünk ezzel a módszerrel, ha alárendeltnek érezzük magunkat a tényleges címzettel szemben, és erőteljes negatív érzelmek fűtenek minket vele kapcsolatban.

A kimondott szavak sértő volta nagymértékben függ a személyes viszonyoktól, a személyek lelkiállapotától, egyéni érzékenységétől és attól a beszédhelyzettől is, amiben elhangzanak. Barátok között évődésnek számítanak olyan kifejezések, amelyeket más környezetben kifejezetten sértő, bántó szándékkal mondunk. Ezért fontos az, hogy megfelelően kódoljuk és dekódoljuk az üzeneteket.

Iskolai helyzetekben sok esetben valamilyen zaj, akadályozó tényező is hátráltatja a megértést. Zaj lehet a hangzavar, egy bosszantó zörej vagy az egyik fél erős fejfájása is, amely gátolja őt abban, hogy megértse azt a tartalmat, amit az üzenet küldője kifejezésre szeretett volna juttatni.

Bizonyos esetekben a címzettek a nyelvi agressziót fel sem ismerik, nem érzékelik a dicsérő szavak mögé bújtatott negatív ítéletet, ilyenkor a befogadó képességei jelentenek egyfajta zajt, akadályt, ennek következtében félreérthető a feladó tényleges szándéka.

A verbális erőszaknak is létezik közvetett és közvetlen formája. Direkt verbális agresszió például a csúfolás, a fenyegetés és a zsarolás. (Buda–Kőszeghy 2008) A közvetett agresszív gesztusok közé tartozik a pletykaterjesztés és a kapcsolat szétrombolásával való fenyegetőzés.

2.3 Az iskolai agresszió

A középiskolás korosztály agresszív megnyilvánulásait vizsgálva megkerülhetetlen, hogy kitérjek az iskolai erőszak legfontosabb általános jellemzőinek bemutatására.

2.3.1 Az iskola mint a nevelés, oktatás intézménye

Az iskola az első olyan közeg a gyermek életében, mely alapvetően teljesítményorientált. (Ranschburg 2011)

E jellegzetességéből adódóan a gyerek új, előző élethelyzeteiben még nem jelentkező konfliktusokat, agresszív megnyilvánulásokat is megél az iskolába kerüléssel.

Az intézmény a szocializáció folyamatában mérföldkőnek tekinthető, hiszen a gyermeknek alkalmazkodnia kell az iskola normarendszeréhez, szabályaihoz. Itt tapasztal-

ja meg először azt, hogy a másik emberrel elsősorban nem mint személlyel kell azonosulnia, hanem azzal a szerepkörrel, amit a másik ember betölt. (Ranschburg 2011)

A pszichológiában pozicionális identifikációnak nevezett jelenségből az is következik, hogy az iskolás gyermek elfogadja társait, tanárait és az iskolai élet szereplőit, hiszen életük egyik alapvető fontosságú helyszínén találkoznak napi rendszerességgel.

2.3.2 Az iskolába kerülő gyermek jellemzői

A világ legtöbb országában öt- és hétéves koruk körül kezdik meg a gyerekek az iskolát. Ennek az oka, hogy az egyedfejlődésnek ebben a szakaszában következnek be azok a változások, amik az iskolaérettséget eredményezik.

Az óvodáskorú gyermek gondolkodása még alapvetően egocentrikus és képekben zajló. Ezzel szemben az iskoláskor küszöbén megjelenik a gondolkodásban az a jellegzetesség, hogy az egyén képessé válik a konkrét, szemlélettelen fogalmak alkotására és saját véleményének kialakítása során képes figyelembe venni mások vélekedését is. Ezzel egyidejűleg kialakul a mennyiség állandósága.

A kisiskolás én-határai még nem annyira stabilak, mint a felnőtteké, gyakran az énélmény helyett a mi-élmény kerül előtérbe, ez leginkább a család vonatkozásában dominál. (Ranschburg 2011)

Az iskolaérettség feltételei a testi, a pszichés és a szociális fejlettség elérésében is megmutatkoznak. (József 2012) Az iskolába kerülő gyermek teste arányosan fejletté, teherbíróvá válik, túljutott az első alakváltozáson. Mozgása harmonikus, egyre inkább összerendezett.

Érdeklődést, nyitottságot mutat környezete felé. Megjelenik a szándékos figyelem és emlékezés. Figyelmét tartósan tudja összpontosítani, iskolakezdéskor legalább 10-15 percig. Megfelelő kötelességtudattal rendelkezik, ez lesz az alapja a lelkiismeretes tanulásnak.

Képes a kortársakkal és a felnőttekkel is eredményesen együttműködni, vágyik a közösségbe, igényli a közösségi összetartozás érzését.

2.3.3 Agresszivitás az iskolában

Az iskolában az agresszió igen sokféle módon nyilvánulhat meg, motívumai, megjelenési formái és következményei igen eltérőek lehetnek. Dolgozatom tárgyát a diákok egymás közötti verbális konfliktusai jelentik, így most is ezeket a jelenségeket állítom a középpontba.

Ranschburg Jenő (2008) kategorizálása alapján tekintem át az iskolai erőszak típusait. Három alapvető fajtáját kell megkülönböztetnünk: a proszociális, a közösséget építő aktusokat, az antiszociális, a közösségromboló viselkedés eseteit és a kötekedő agressziót.

2.3.3.1 A kötekedő agresszió megnyilvánulásai

A kötekedő agresszió a figyelemkeresést, a hatalom érését szolgálja. Szemben az általában igen népszerűtlen szociális agresszorral, a kötekedő gyerek sok esetben népszerű. A társak egy részének mintha tetszene, hogy az agresszor kiválasztja a nála gyengébb, kiszolgáltatottabb gyereket és folyamatosan megalázza őt.

E jelenség a felső tagozatban jelenik meg leggyakrabban, a középiskolás évek végére pedig csökken az előfordulása.

A szakirodalom részletesen foglalkozik azzal, hogyan lesz valakiből egy kötekedő agresszor áldozata. Az ilyen típusú gyerekeknél általában már az iskolába kerülésükkor ott van a kiszolgáltatottság érzése. Félnék a kortársaktól, nehezen kezdeményeznek kapcsolatot, ami gyakran a túlító családi háttérből és a gyermek egyike voltából is következik.

A kiszolgáltatottság mint érzés gyakran a gesztusokban, mimikában is megnyilvánul. A gyerekre sokszor jellemző a meggörnyedt hát, az előreeső vállak, a lesütött szem, az ideges, kapkodó mozgás, esetleg a kéztördelés. Ilyenkor a személy „áldozatüzeneteket” küld magáról, ez olyan fajta magatartás, ami valóban áldozattá is teszi őt.

A kötekedő agresszor csak az áldozattal tud létezni: ha nincs áldozat, nincs kötekedő agresszió.

Az ilyen típusú agresszív aktusoknak a zöme felderítetlen, sem a szülő, sem a pedagógus nem tud róluk, apró jelek azonban utalhatnak rá.

2.4 A serdülőkör mint konfliktusos időszak

Az általam vizsgált középiskolás osztályok tagjai a serdülők sajátosságai mutatják. A konfliktusok az élet természetes velejárói, ezek serdülőkörben az átmeneti nehézségekből adódóan még inkább előtérbe kerülnek.

A serdülőkör, azaz a pubertás időszakát nehéz pontosan időbeli korlátokkal jelölni, hiszen egyénenként is nagy eltérést mutat ez az életszakasz. Van, akinél a serdülés folyamata nagyon rövid idő, akár fél év alatt lezajlik, és van, akinél ez sokkal hosszabb, hat évig is eltart. (József 2012) A fiúk és a lányok serdülése között is jelentős különbségek lehetnek.

Általában a nemi érést határozzák meg ez életszakasz kezdeteként, és a szociális érettség elérése jelenti a végét, ekkor válik az egyén gazdaságilag, érzelmileg és pszichológiai értelemben függetlenné. (Jámbor 2007)

Az akceleráció miatt a gyermekek manapság korábban serdülnek, mint a megelőző történelmi korokban, ennek ellenére későn hagyják el a szülői házat. (József 2012) Ez jelentősen növeli a generációk közötti meg nem értésből származó konfliktusokat. Manapság az önálló életkezdés és a felelősségteljes döntések meghozatalának ideje későbbre tolódott.

A serdülőkört hármas felosztásban tárgyalja a legtöbb szerző: megkülönböztetik benne a prepubertást, a pubertást és a posztpubertást. Ezt követi az ifjúkor, az adolescencia ideje.

A serdülőkör az identitás kialakulásának szakasza, ezért minden kultúrában kritikus időszakként tartják számon. Jól jellemzi ezt az időszakot a korábbi értékek, szilárdnak hitt normák megkérdőjelezése, a zűrzavar és a lázadás.

A fejlődés biológiai alapon indul el, megkezdődik a szexuális érés. Átszerveződnének a fiatalok közti társas kapcsolatok. A szülőkkel szembeni önállósodási törekvések, és a velük szembeni érzelmi távolságtartás jellemzi ezt az életszakaszt.

A prepubertás idején a szülők és pedagógusok érték közvetítő szerepét kortárscsoportok veszik át referenciacsoportként.

Wander-Zanden (1985) szerint a kortárs csoportok fontossága négy területen kiemelkedő: segítik a szülőktől való függetlenség kialakulását, a kamaszok megtanulják általuk a kölcsönösség, a versengés és a kooperáció szabályait, egyenrangú kapcsolatokban vesznek részt. E csoportok a hordozói az ifjúsági kultúrának (Vajda 1999)

A lányokra jellemző az érzelmi labilitás és a felfokozott ingerlékenység, érzékenység. A fiúk érzelmei is gyakorta változnak, nem nevezhetők stabilnak, ez náluk sok esetben agresszív magatartásban nyilvánul meg.

A pubertás időszakát szignifikáns testi változások jelzik, ez a második alakváltozás ideje, a serdülő saját testéről alkotott képe átalakuláson megy keresztül.

A nemi hormonok miatt a másodlagos nemi jegyek is kialakulnak ebben az időszakban. Az adrenalin szintje megnő a vérben, ez eredményezi a gyors reakciókészséget és a felfokozott ingerlékenységet. A testi változások lefolyásához hasonlóan a lelki változások is szubjektívek, egyénenként nagy eltérést mutatnak időbeliségüket és módjukat tekintve egyaránt. A serdülők közös jellemzője a befelé fordulás, zárkózottság, önmaguk megfigyelése, mely a helyes önismeret kialakulását segíti elő. Az életkor sajátossága a szerepkísérletezés, hiszen a kamasz elutasítja a család és az iskola értékrendjét, küzd az önállóságért, saját függetlenségéért.

A serdülő ingerlékenysége, szemtelensége a környezet számára megterhelő, néha nehezen elviselhető, ugyanakkor természetes. (Vekerdy 2005) A fejlődéslélektannal foglalkozók szerint a szülői ház akkor nyújtja a legnagyobb biztonságot a tizenévesnek, ha továbbra is a saját normáit közvetíti felé, ugyanakkor figyelembe veszi a serdülőkor sajátosságait és ehhez megpróbál alkalmazkodni. Ekkor a serdülő és a szülő közti drámai szakításra nem kerül sor. (Ranschburg 2011)

A kamasz öntudatlanul keresi a családján kívüli felnőtt kapcsolatokat, kész a rajongásra. (Vekerdy 2005) Előfordulhat, hogy azt a felnőttet, akihez bizalommal fordulhat, egy tanárában találja meg. A bizalmon alapuló kapcsolatok léte nagyon fontos ebben az életszakaszban is, ellensúlyozzák a magányérzést.

Az iskolai teljesítmény enyhe romlása is gyakran megjelenik, legtöbbször átmeneti jelleggel. (Vekerdy 2005)

A posztpubertás időszaka nem válik el élesen magától a pubertástól, egyes felosztások a serdülőkorhoz sorolják az ifjúkort is. (József 2012) A posztpubertás építő fázis, legfontosabb feladata a reális énkép kialakítása, a helyes önismeret megteremtése.

Az általam vizsgált két csoport tagjai a pubertás és a posztpubertás időszakához tartoznak életkorukat tekintve, ezért a sok konfliktus és a felfokozott állapot jól megfigyelhetőek náluk. Ezt részletesen a hospitálások tapasztalatainál és az interjúk esetében mutatom be.

3. A tanulásban akadályozott személyek jellemzői

Vizsgálataim tárgyát egy tanulásban akadályozott 12. osztályos közösség és egy évekből álló kortárs csoport verbális agressziójának összehasonlítása képezi, ezért a tanulásban akadályozott tanulók általános jellemzése is szorosan összefügg a témával.

3.1 A tanulásban akadályozottak szociális, emocionális területen mutatózó jellemzői

Mivel a verbális agresszió gyökerei a társas érintkezésben és az érzelmi élet vonatkozásában is keresendők, ezért e területek bemutatása is szükséges.

A tanulási akadályozottság leginkább az iskolai tanulási helyzetekben megjelenő probléma, mely egyaránt érinti az észlelés, a kivitelezés és az érzelmi élet területét.

A szociális, emocionális eltérések okai és következményei is lehetnek a tanulási akadályozottságnak. (Gaál 2000)

Zavar jelentkezhet az általános pszichés állapotban, ez leggyakrabban féktelenség, levertség vagy szorongás formájában nyilvánul meg. A késztetések területén is jelentkezhetnek eltérések apátia, passzivitás vagy hiperaktivitás. Az iskolai teljesítményhez alapvetően szükséges motiváció hiányozhat, ekkor motivátlanságról, esetleg megközelíthetlenségről beszélünk. Ugyanakkor a tanulásban akadályozott diákok motiváltabbnak érzik magukat többségi társaikhoz viszonyítva. (Józsa–Fazekasné 2008) Esetükben a tanulás szociális motívumai erősebbek, jobban igénylik a felnőttek elismerését, mint a többségi tanulók. A pedagógushoz való kötődésük intenzívebb, ez igen erős motiváló tényezőként hat. Az elsajátítási motívumok a tanulásban akadályozott gyermekeknél az iskolai évek

alatt erősödnek, szemben a többségi gyermekek esetével, ahol a motívumok csökkenése jellemző.

Ha a munkavégzés folyamatát vizsgáljuk, gyakran tapasztaljuk a gyors kifáradást, a lassúbb munkatempót vagy az impulzivitást. Az önirányításban is mutatkozhat zavar, amely leginkább a rigiditásban, labilitásban vagy a rövidzárlati cselekvésekben jelentkezik.

A fentiek kísérhetik az önértékelésben megjelenő eltérések, ezek szélsőséges formát ölthetnek: hiányos énkép, kisebbségi érzés vagy épp ellenkezőleg, egocentrikus gondolkodás is jellemző lehet.

A társas viszonyokban beilleszkedési probléma jelentkezhet, ez jelentheti az elszigetelődést, a túlzott alkalmazkodást, a belátás hiányát vagy az agresszivitást.

4. A vizsgálat hipotézisei

Szakdolgozatomban a tanulásban akadályozott serdülők egymás közötti verbális agresszióját hasonlítom össze az épekével. Ehhez, mint már korábban kifejtettem, különféle empirikus vizsgálati módszereket használok fel: a megfigyelést, a kérdőíveket és az interjút. A következő hipotéziseket teszem, mielőtt a vizsgálatba kezdenék:

4.1 Előfeltevések

1. A szakirodalom tanulmányozását követően azt feltételezem, hogy a tanulásban akadályozott serdülők körében kevésbé jellemző az egymás közötti verbális agresszió jelensége, mint az épeknél.

2. A tanulásban akadályozott tanulók sajátosságait szem előtt tartva feltételezem, hogy saját verbális agressziójuk megítélésében a kérdőívek kitöltésekor, valamint velük folytatott beszélgetések alkalmával a speciális szakiskolába járó tanulók kevésbé kritikusak önmagukhoz és társaikhoz, mint a többségi iskolába járó kortársaik, ezért kedvezőbben ítélik meg saját agresszív megnyilvánulásait.

3. Azt is feltételezem, hogy a speciális szakiskolában tanulók esetében a családi háttér némileg kedvezőtlenebb, mint a szakiskolásoknál, ezért a problémáknak nagyobb

része származik abból, hogy gondjaikkal nem tudnak családtagjaikhoz fordulni, hanem más személyektől várnak segítséget.

4.2 Az előfeltevések forrásai

4.2.1 Az első feltételezéshez használt források

A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációjának kutatásában fontos megállapításokat tett a Józsa–Fazekasné (2008) szerzőpáros, ezért az ő vizsgálati eredményeiket is felhasználtam első hipotézisemhez.

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit hangsúlyozzák azt, hogy a motívumok kutatása nem ragadható ki abból a környezetből, melyben a tanulás folyamat zajlik. Szükséges tehát a motiváció szociokulturális megközelítése, mely szerint a társas viselkedésnek és interakcióknak, valamint a kulturális megalapozottságú tudásnak nagy jelentősége van a motívumok fejlődésében. Az eltérő szociális és kulturális környezet különbségeket alakíthat ki a tanulók motívumai között (Ruenda és Moll 1999), hiszen a szubjektum elsődleges motivációja az, hogy a környezete elfogadja őt.

Józsa és Fazekasné vizsgálati eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a tanulásban akadályozott tanulók saját motivációjuk megítélésében pozitívabbak többségi iskolában tanuló kortársaikhoz képest. Jobban igénylik a pedagógusoktól származó elismerést, mint az épek. Ez utóbbi megállapítás is hipotézisem alapjául szolgált, hiszen amennyiben a tanulásban akadályozott tanulók kötődése az őket tanító pedagógusokhoz erős, jobban igénylik tőle az elismerést, akkor várhatóan kevesebb olyan viselkedési formát mutatnak, amellyel a pedagógus rosszállását vívnák ki.

A fenti szerzőpáros azt is kiemeli, hogy az iskolában töltött évek múlásával a tanulásban akadályozottak elsajátítási motivációja kedvező tendenciát mutat a többségi gyerekekével ellentétben. Ezért a speciális szakiskolás tanulók esetében a tanulás motívumainak erőteljes szociális jellegét, a pedagógushoz való intenzív kötődést és az elsajátítási motiváció jelentőségét alapvető fontosságúnak vélem.

Az első hipotézishez figyelembe vettem a nyelvészociológus Basil Bernstein felhasználását a kommunikációs kódokról, mely keletkezése, a XX. század ötvenes éveitől számos bírálaton és alakváltozáson esett keresztül. A korlátozott és a kidolgozott nyelvi kódot a

szociális tényezők, a társadalmi csoporthoz való tartozás alapján különbözteti meg a szerző és összekapcsolja az iskolai sikerességgel, melyet aztán ismét a társadalomban való beválással, érvényesüléssel hoz összefüggésbe.

A társadalmi csoportok közül a legalsóba (a múlt század közepének Angliájában) a munkásosztály tartozott. Ezt a társadalmi csoportot nagyobb valószínűséggel jellemezték a családon belüli zárt szerepviszonyok, mint a középosztálybeli családokat. (Réger 2002)

Ezzel összefüggésben a társadalom alsóbb szintjeire leginkább a korlátozott nyelvi kód jellemző, azaz jogok, kötelességek, kölcsönös elvárások, valamint a családban elfoglalt pozíció egyaránt alakítja a csoportra jellemző nyelvhasználat módját. A korlátozott nyelvi kód kevésbé alkalmas a beszédpartnerek egyéni szándékainak, érzelmeinek kifejezésére. E nyelvi kód az adott beszédhelyzethez kötött, annak ismerete nélkül nem érthető.

A másik, nyílt szereprendszer a középosztálybeli családok szerepviszonyait jellemzi. Itt sokkal inkább érvényesülhetnek családtagok egyéni elképzelései, jóval kevésbé jelentősek a családon belüli pozíciókból fakadó viszonyok. A gyermekek nevelésében fontosak a személyhez szóló, okokat-következmények feltáró, érvelő megnyilatkozások. Az így közölt megnyilatkozások a beszédhelyzet ismeretétől függetlenül is érthetőek bárki számára. (Réger 2002)

A kommunikáció kétféle módja a nyelvi megnyilatkozások alakítására is kihat. (Bartha 1998)

A korlátozott kódot egyszerű szerkezetű mondatok jellemzik, melyek rövidek, gyakran töredékesek. A beszéd sok esetben sztereotip, nem jellemzőek rá az egyedi minősítések. Sok esetben előre megjósolhatóak az egyes beszédhelyzetben elhangzó megállapítások.

A kidolgozott kódban a beszéd formai jellegzetességei jobban megtervezett, kidolgozott kommunikációra utalnak. Bonyolultabb szerkezetű mondatok, gazdagabb szókincs jellemzi ezt a fajta kommunikációs kódot.

Bernstein szerint a kommunikációs kódok eltérő volta a személyiség alakulásának számos területére is kihat és befolyásolja azokat. Az adott kód az individuum értelmi, érzelmi és akarati megnyilatkozásait mintegy a saját formájához igazítja. Ebben a felfogás-

ban az eltérő szubkultúrák és a különböző miliók a nyelvi kódok közvetítésével egyfajta lelki beállítódást, lelkialkatot alakítanak ki, mely a gyermek iskolai pályafutását is képes meghatározni.

Bernstein szerint a korlátozott kommunikációs kódot használó családból származó gyermek már az iskola elkezdésekor hátrányban van a kidolgozott kódot használó társaival szemben, hiszen az iskola a kidolgozott nyelvi kód alapján folytatja és várja is el a kommunikációt.

A kétfajta nyelvi kódot megkülönböztető felfogást, mint már feljebb említettem, számos kritika érte. Az egyik legfontosabb közülük az, hogy Bernstein és munkatársai nem támasztottak alá, hogy a korlátozott nyelvi kódot használó közegekből származó személyek egyáltalán nem is ismernék a kidolgozott kommunikációs kódot. (Réger 2002)

Úgy vélem, hogy Bernstein elmélete óta jelentősen változott a minket körülvevő világ, így változtak a nyelvhasználat módjai is. Jóval kevésbé magyarázható egy személyiség valamennyi tulajdonsága és az életben való sikeressége csak az által, milyen kódot használó társadalmi csoportból származik.

Mégis a szerző megállapításait vizsgálataim szempontjából fontosnak vélem.

Úgy gondolom, a speciális szakiskolai diákok esetében jellemzőbb a korlátozott, kevésbé kidolgozott nyelvhasználati mód, mint a többségi iskolába járók esetében, mivel az előbbi csoport tagjai között – harmadik feltételezésem szerint – többen származnak hátrányos helyzetű családokból, mint az utóbbiak között.

A korlátozott nyelvi kód nem kifejezetten alkalmas a beszélő egyéni érzelmeinek, véleményének a kifejezésére, ezért például egy-egy vitás helyzet esetén az érvelésre, a másik fel meggyőzésre nem használható. A fentiekből azt a következtetést vonom le, hogy Ranschburg Jenő felosztását figyelembe véve az antiszociális és a kötekedő típusú agresszió gyakrabban fordul elő a speciális szakiskolai diákok esetében, mint a közösséget építő proszociális megnyilvánulások.

4.2.2 A második hipotézis alapját képező megállapítások

Második feltevésémhez alátámasztásul felhasználtam Gaál Éva (2000) meghatározását, miszerint a tanulásban akadályozott diákok szociális-emocionális téren is mutatnak eltéréseket az épekhez képest. Goffmann (idézi Szekeres 2008) szerint az emberi identitásnak egyik fontos aspektusa az éni-identitás, amely azt jelenti, hogy az egyes ember szubjektíven hogyan érzékeli saját tulajdonságait.

Az eltérések többek között az önértékelés zavariban is megmutatkozhatnak, így például a hiányos énkép, az önismeret gyengesége is megjelenhet a speciális szakiskolás tanulók körében.

A fenti megállapítást azért gondolom a vizsgálatomhoz tartozónak, mivel feltevésém szerint a tanulásban akadályozott fiatalok kevésbé gondolkodnak el saját identitásukon, kevesebb kritikával szemlélik megnyilvánulásaikat, így talán nincsenek is annak tudatában, hogy egy-egy helyzetben agresszívak voltak. Ezért azt feltételezem, hogy a többségi iskolásokhoz képest ők kevésbé ítélik saját magukat agresszívnak.

4.2.3 A harmadik feltételezés alapjai

Harmadik feltételezésemet, miszerint a tanulásban akadályozott gyermek közül többen élnek olyan családokban, melyek nem segítenek a serdülőkori problémák megoldásában, arra alapozom, hogy a tanulási akadályozottság okok és következmények által alkotott jelenséggént értelmezendő. (Czibere–Kisvári 2006)

A tanulásban akadályozottak esetében mindig szükséges ismerni az állapotot előidéző okokat, melyek lehetnek: szomatikusak, pszichés, szociális és iskolai eredetűek. A különböző faktorok összegződése igen változatos tanulási problémákhoz vezet. A szociális tényezők közül a Czibere–Kisvári szerzőpáros kiemeli a környezet alacsony szociális státuszát, a szegénységet, a nyelvi nehézségeket és a gyermeknevelés szocializációt érintő nehézségeit: az anya-gyermek kapcsolat zavarát, az oltalomhiányt, az apa modellnyújtó funkciójának kiesését, a családi értékrend hiányát vagy labilitását.

5. A vizsgált közösségek bemutatása

Szakedolgozatomban két tizenkettedikes osztályt mutatok be a diákok egymás közötti szóbeli megnyilatkozásaira helyezve a hangsúlyt. A két közösség egyaránt szakiskola diákokból áll, az egyiket speciális szakiskola, míg a másikat épekből álló szakiskolai tanulók alkotják.

5.1 Az intézményi környezet

A két középiskola osztály két különböző jellegű intézményben végzi tanulmányait. A következőkben arra törekszem, hogy az iskolák jellege és a közösségek tagjainak egymáshoz való viszonya között összefüggéseket keressek.

5.1.1 A speciális szakiskola bemutatása

A speciális szakiskolába járó osztály Baranya megye egyik kisvárosában, Komlón tanul. A város életét sokáig, mintegy száz évig a szénbányászat határozta meg, a bányák bezárását követően a városban a megélhetés egyre nehezebbé vált, így számos család ke

Az a tizenkettedik osztály, melyben a vizsgálataimat végeztem speciális szakiskolai képzésben tanul. Ebben az iskolatípusban nem kell a jelentkezőknek felvételi vizsgát tenniük, hanem a nyolcadik évfolyam sikeres elvégzése jelenti az egészségügyi, pályakialkalmassági igazolás mellett a felvétel feltételét.

Jelenleg kétfajta képzés közül választhatnak az ide jelentkező diákok: számítógépezőnek vagy élelmiszer- és vegyiáru-eladónak tanulhatnak. A képzési idő hároméves, mely alatt közismeretet, szakmai tárgyakat tanulnak a szakmai gyakorlat mellett duális képzésben. Az oktatott szakmák követelményeit tekintve az OKJ előírásai az irányadóak.

5.1.2 A szakiskola bemutatása

Az általam vizsgált szakiskolai osztály a baranyai megyeszékhely, Pécs egyik intézményében tanul. Alapvetően különbözik ez az intézmény a maga majdnem ezres tanulói létszámával a komlói iskolától, ahol a létszám ennek nagyjából a tizedrésze.

A pécsi iskolában szakiskola és szakközépiskola is működik, nappali tagozaton huszonnégy szakmából választhatnak az ide jelentkezők. A tanulók zöme a város környéki településekről jár be, természetesen jelentős a pécsi diákok létszáma is, a tanulók alacsony százaléka kollégista.

6. Interjúk

6.1 Interjú a speciális szakiskolában



(Készült E-vel, aki tizenhét éves lány tanuló)

- *Köszönöm, hogy vállaltad ezt a beszélgetést! Szeretném, ha elmesélnéd, hogy kerültél ide, honnan jöttél.*
- Bikalról jöttem, ott jártam általános iskolába egészen negyedik osztályig, ez után az egyházaskozári iskolában folytattam a tanulást, itt végeztem el a nyolcadik osztályt.
Két helyre jelentkeztem, az egyik Lengyel volt, a másik pedig ez az iskola. Felvettek Lengyelre és ide is, mind a két helyre. Lengyelre viszont nem volt jó a közlekedés, nem volt járat, ezért nem tudtam oda menni.
- *Lengyelen a mezőgazdasági iskolába jártál volna?*
- Igen, ott természet- és vízgazdálkodást tanultam volna.
- *Mit gondolsz, tetszett volna ez a szakma? Nem igazán lányos...*
- Igen, de édesapám is ott végzett, ő ajánlotta, hogy oda járjak. Édesanyám viszont ezt az iskolát ajánlotta, hogy eladónak tanuljak.
- *Itt vagy kilencedik osztály óta?*
- Igen, amikor elkezdtem ez az iskolát, még négyéves volt a képzés, azóta lecsökkent háromra. A régi osztályból nem sokan maradtunk.
- *Valakinek nincs meg tehát a négy éve, csak három?*
- Igen, többen is így vannak.
- *Most nyolc főből áll az osztály, kilencedikben, tízedikben többen voltak?*
- Igen, kicsivel nagyobb volt a létszám.

- *Osztályfőnökök ő volt, aki most is?*
- Nem, egy másik tanár, tizenegyedikben kaptuk meg a tanárnőt, ő szakmai tárgyakat tanít nekünk.
- *Milyennek ítéled meg az osztályt, jó közösség ez?*
- Mondhatni...
- *Van azért ellentét köztetek? Például fiú-lány ellentét?*
- Igen, de a lányok között inkább.
- *Ezeket hogy kezelitek?*
- Leginkább az osztályfőnök foglalkozik vele.
- *Ezekről a konfliktusokról tud a tanár?*
- Igen, igen, a legtöbbről, Ezeket szóvá is teszi. Az igazolatlan órákkal is sokat foglalkozik, egy-két embernél ez elég magas.
- *Hallottam, hogy többen osztályozó vizsgát is tesznek emiatt.*
- Sajnos lesznek ilyenek.
- *Te nem vagy köztük?*
- Nem, én csak akkor hiányzom, ha gubanc van otthon.
- *Tudsz akkor teljesíteni, ha gond van otthon?*
- Igen, tudok, kénytelen vagyok, azért annyira nem zavaró.
- *Az osztálytársak közti ellentétek mikor nyilvánulnak meg: szünetben vagy tanórán?*
- Leginkább szünetben az udvaron, de néha az órán is.
- *Ilyenkor a tanárnak kell beavatkoznia?*
- Előfordul az is, de ritkán.
- *Ezek tettelegességig is fajulnak?*
- Nem, egyáltalán nem.
- *Mi ennek az oka? Tisztában vagytok a következményekkel? Tartanak a diákok a büntetéstől?*
- Igen, tudjuk, hogy ezt nem lehet.
- *Inkább a kicsikre, az általános iskolásokra jellemző a verekedés?*
- Igen, nálunk már nincs.
- *Van-e olyan az osztályban, akit a többiek kipécéznek?*
- Igen, nagyjából.
- *Te vagy az?*
- Igen...
- *Mi lehet ennek az oka?*
- Néha az öltözékemmel, meg hogy a tanulás terén jobb vagyok, mint ők.
- *Leginkább a lányok piszkálnak?*
- Igen, persze, ők. Elég durván beszólogatnak, mondogatják.
- *Ilyenkor te mit csinálsz, hogy reagálsz?*
- Leginkább lenyelem, magamba fojtom.
- *Ez nem biztos, hogy jó.*
- Néha azért szóvá is teszem.
- *Van úgy, hogy tanórán is megy a piszkálódás? Ilyenkor közbe kell avatkoznia a tanárnak vagy megoldódik nélküle?*
- Általában megoldódik a tanár nélkül is.

- *Láttam, hogy az osztályfőnökök óráján nagyon fegyelmezett az osztály. Van olyan tanár, akinél egy kicsit lazábban lehet viselkedni, kicsit elengedi magát az osztály?*
- Igen, igen, a kommunikáció órán.
- *Melyik órán lehet többet tanulni: ahol lazább, vagy ahol fegyelmezettebb az osztály?*
- Ahol nagyobb a fegyelem, az mindenképpen jobb. Jobban lehet figyelni.
- *A fegyelmezettebb órákon is jellemző az egymásnak való beszólogatás, egymás piszkálása?*
- Nem, az nem igazán.
- *Ezek szerint tanárfüggő, melyik órán hogyan viselkedtek?*
- Persze, attól függ, melyik tanárnál mit lehet.
- *Hogyan ítéled meg az osztály fegyelmezettségét?*
- Közepes, szeretnek rakoncátlankodni néhányan. Próbálnak viccesek lenni.
- *De ez nem mindig vicces?*
- Igen, nem veszik észre magukat.
- *Szeretsz ebbe az osztályba járni?*
- Mondjuk...
- *Vannak barátaid?*
- Nem igazán ebből az osztályból, inkább az iskolából, másik osztályokból. Most már nem fogom abbahagyni, megcsinálom a szakmát.
- *Mik a terveid, ha elvégezted az iskolát?*
- Szeretnék továbbtanulni, a cukrászat is érdekel, de érettségizni is szeretnék majd itt a városban.
- *A tanáraid mit szólnak ehhez, jó ötletnek tartják?*
- Osztályfőnökömnek mondtam, ő tudja, azt mondja, próbáljam meg.
- *Más tanárokkal is jó a kapcsolatod?*
- Igen, a kommunikáció tanárnővel és még a volt osztályfőnökömmel is, velük szoktam beszélgetni.
- *Köszönöm szépen a beszélgetést!*
- *Köszönöm, hogy vállaltad ezt a beszélgetést! Szeretném, ha elmesélnéd, hogy kerültél ide, honnan jöttél.*
- Bikalról jöttem, ott jártam általános iskolába egészen negyedik osztályig, ez után az egyházaskozári iskolában folytattam a tanulást, itt végeztem el a nyolcadik osztályt.
Két helyre jelentkeztem, az egyik Lengyel volt, a másik pedig ez az iskola. Felvettek Lengyelre és ide is, mind a két helyre. Lengyelre viszont nem volt jó a közlekedés, nem volt járat, ezért nem tudtam oda menni.
- *Lengyelen a mezőgazdasági iskolába jártál volna?*
- Igen, ott természet- és vízgazdálkodást tanultam volna.
- *Mit gondolsz, tetszett volna ez a szakma? Nem igazán lányos...*
- Igen, de édesapám is ott végzett, ő ajánlotta, hogy oda járjak. Édesanyám viszont ezt az iskolát ajánlotta, hogy eladónak tanuljak.
- *Itt vagy kilencedik osztály óta?*

- Igen, amikor elkezdtem ez az iskolát, még négyéves volt a képzés, azóta lecsök-
kent háromra. A régi osztályból nem sokan maradtunk.
- *Valakinek nincs meg tehát a négy éve, csak három?*
- Igen, többen is így vannak.
- *Most nyolc főből áll az osztály, kilencedikben, tízedikben többen voltatok?*
- Igen, kicsivel nagyobb volt a létszám.
- *Osztályfőnökök ő volt, aki most is?*
- Nem, egy másik tanár, tizenegyedikben kaptuk meg a tanárnőt, ő szakmai tárgya-
kat tanít nekünk.
- *Milyennek ítéled meg az osztályt, jó közösség ez?*
- Mondhatni...
- *Van azért ellentét köztetek? Például fiú-lány ellentét?*
- Igen, de a lányok között inkább.
- *Ezeket hogy kezelitek?*
- Leginkább az osztályfőnök foglalkozik vele.
- *Ezekről a konfliktusokról tud a tanár?*
- Igen, igen, a legtöbbről, Ezeket szóvá is teszi. Az igazolatlan órákkal is sokat fog-
lalkozik, egy-két embernél ez elég magas.
- *Hallottam, hogy többen osztályozó vizsgát is tesznek emiatt.*
- Sajnos lesznek ilyenek.
- *Te nem vagy köztük?*
- Nem, én csak akkor hiányzom, ha gubanc van otthon.
- *Tudsz akkor teljesíteni, ha gond van otthon?*
- Igen, tudok, kénytelen vagyok, azért annyira nem zavaró.
- *Az osztálytársak közti ellentétek mikor nyilvánulnak meg: szünetben vagy tanórán?*
- Leginkább szünetben az udvaron, de néha az órán is.
- *Ilyenkor a tanárnak kell beavatkoznia?*
- Előfordul az is, de ritkán.
- *Ezek tettlegességig is fajulnak?*
- Nem, egyáltalán nem.
- *Mi ennek az oka? Tisztában vagytok a következményekkel? Tartanak a diákok a
büntetéstől?*
- Igen, tudjuk, hogy ezt nem lehet.
- *Inkább a kicsikre, az általános iskolásokra jellemző a verekedés?*
- Igen, nálunk már nincs.
- *Van-e olyan az osztályban, akit a többiek kipécéznek?*
- Igen, nagyjából.
- *Te vagy az?*
- Igen...
- *Mi lehet ennek az oka?*
- Néha az öltözékemmel, meg hogy a tanulás terén jobb vagyok, mint ők.
- *Leginkább a lányok piszkálnak?*
- Igen, persze, ők. Elég durván beszólogatnak, mondogatják.
- *Ilyenkor te mit csinálsz, hogy reagálsz?*

- Leginkább lenyelem, magamba fojtom.
- *Ez nem biztos, hogy jó.*
- Néha azért szóvá is teszem.
- *Van úgy, hogy tanórán is megy a piszkálódás? Ilyenkor közbe kell avatkoznia a tanárnak vagy megoldódik nélküle?*
- Általában megoldódik a tanár nélkül is.
- *Láttam, hogy az osztályfőnökök óráján nagyon fegyelmezett az osztály. Van olyan tanár, akinél egy kicsit lazábban lehet viselkedni, kicsit elengedi magát az osztály?*
- Igen, igen, a kommunikáció órán.
- *Melyik órán lehet többet tanulni: ahol lazább, vagy ahol fegyelmezettebb az osztály?*
- Ahol nagyobb a fegyelem, az mindenképpen jobb. Jobban lehet figyelni.
- *A fegyelmezettebb órákon is jellemző az egymásnak való beszólogatás, egymás piszkálása?*
- Nem, az nem igazán.
- *Ezek szerint tanárfüggő, melyik órán hogyan viselkedtek?*
- Persze, attól függ, melyik tanárnál mit lehet.
- *Hogyan ítéled meg az osztály fegyelmezettségét?*
- Közepes, szeretnek rakoncátlankodni néhányan. Próbálnak viccesek lenni.
- *De ez nem mindig vicces?*
- Igen, nem veszik észre magukat.
- *Szeretsz ebbe az osztályba járni?*
- Mondjuk...
- *Vannak barátaid?*
- Nem igazán ebből az osztályból, inkább az iskolából, másik osztályokból. Most már nem fogom abbahagyni, megcsinálom a szakmát.
- *Mik a terveid, ha elvégezted az iskolát?*
- Szeretnék továbbtanulni, a cukrászat is érdekel, de érettségizni is szeretnék majd itt a városban.
- *A tanáraid mit szólnak ehhez, jó ötletnek tartják?*
- Osztályfőnökömnek mondtam, ő tudja, azt mondja, próbáljam meg.
- *Más tanárokkal is jó a kapcsolatod?*
- Igen, a kommunikáció tanárnővel és még a volt osztályfőnökömmel is, velük szoktam beszélgetni.
- *Köszönöm szépen a beszélgetést!*

6.2 Interjú a szakiskolában



(Készült B-vel, aki tizennyolc éves fiú tanuló)

- *Először is szeretném Neked megköszönni, hogy vállaltad ezt a beszélgetést! Kérlek, mesélj egy kicsit Magadról és arról, miért választottad ezt az iskolát!*
- Egyik unokatestvérem járt ide, ő fás szakmát tanult, tőle hallottam, milyen jó ez az iskola, jó a közösség és nem utolsó sorban szépek itt a lányok!
- *Általános iskolai tanulmányaidat Pécsen végezted?*
- Nem, egy faluban, első osztálytól nyolcadikig Nagypeterden tanultam. Utána jöttem ide, Pécsre. Itt először két évig orientációs voltam, ez volt a kilencedik és a tizedik osztály, majd a tizenegyedik évfolyamtól már szakmát tanulok.
- *Hogy ítéled meg az iskolában töltött első két évedet?*
- Az osztályközösség szempontjából mindenképpen jó volt, ekkor váltunk igazi osztálylává, de a tanulás szempontjából felesleges, mert igazából nem csináltunk mást, mint az általános iskolai anyagot ismételtük. Nem voltam nagyon rossz tanuló általánosban, így ennyi ismétlésre nem lett volna szükségem.
- *Nehéz volt belőletek az első évben osztályt kovácsolni, mit gondolsz?*
- Mindenképpen, mert ekkor sok olyan gyerek járt velünk, akiknek nagyon rossz volt a magatartása, igazából nem is akartak ide járni, ők nem is maradtak az osztályban.
- *Tizedikre már javult a helyzet?*
- Igen, mert kevesebben is lettünk és komolyodtunk is valamennyire.
- *A jelenlegi osztály magját az együtt végzett tizedikesek adják?*
- Igen, de jöttek mások is, néhány érettségizett fiú is csatlakozott, de vannak olyanok is, akiknek nincs érettségjük, de átjöttek vagy kibuktak a szakközépéből.
- *Az osztály lány tagjai mennyire részei a közösségnek?*
- Igazából semennyire. Külön világot jelentenek. Ők nagyon összetartanak, mert egy osztályból jöttek, nem kommunikálnak velünk, igaz, mi sem övelük. Olyan, mintha nem is ide tartoznának.
- *Az osztályfőnökök nem próbálják meg őket bevonni egy kicsit az osztály életébe?*
- Nem igazán, a tanár úr nekünk fiúknak tanít szakmai tárgyakat, minket ismer, a lányokkal csak osztályfőnöki órán találkozunk. Különösebben nem beszélget egyikükkel sem.

- *Közös programok vannak-e esetleg? Olyanok, amelyek az osztály egészét megmozgatnák?*
- Év elején van a sportnap, de sok ember az alól is kihúzza magát, sajnos. Más ezen kívül nincsen. Még orientációban mentünk egy napra Orfűre, voltak focimeccsek az osztályok között, de azóta nem, elmaradtak ezek a programok.
- *Milyennek találod az osztályt, mint közösséget?*
- A tanulás nem erős oldala a többségnek, bár van egy-két húzó ember. A legtöbben szeretnek viccelődni, és ha muszáj, akkor tanulnak is.
- *A viccelődésnél nem érzed úgy, hogy néha túlzásba viszi valaki?*
- Nem igazán, már elég jól ismerjük egymást, nem szokta senki sértésnek venni a poénokat.
- *Milyen célok vannak itt az iskolában?*
- Szinte mindenki meg akarja szerezni a szakmát, de egy-két kivétel azért van, ők leginkább azért vannak az iskolában, hogy mégse lézengjenek máshol. A többségnek ellenben komoly céljai vannak, de ezt nem mindenki vallja be, néhányan kínosnak gondolják, ha a tanárok szeretnék tőlünk megtudni.
- *Van-e olyan tagja az osztálynak, aki szerinted nem érzi magát a közösség tagjának? Itt a fiúkra gondok elsősorban.*
- Egy ilyen srácra tudok gondolni, ő tavaly érkezett, érettségije van. Nagyon rosszul indított, fennhéjázó volt, nem beszélgetett velünk. Látszott rajta, hogy nagyra tartja magát. Igen, igazából ő nem illeszkedett be az osztályba.
- *Kipécézik ezt a fiút az osztálytársak?*
- Néhányan be-beszólogatnak neki.
- *Mennyire veszi fel ezeket a megjegyzéseket?*
- Úgy látom, nem igazán érinti meg a dolog, leperreg róla. Maximum röhög egyet és odébbáll.
- Nem nagyon jellemző nálunk, hogy az ilyen ügyek élesben mennének.
- *Milyennek ítéled meg az osztály fegyelmi helyzetét?*
- Változó, igazából eléggé különböző az egyes órákon.
- *Úgy gondolod, a tanártól is függ.*
- Persze. Például az osztályfőnök elég laza, nem követel nagy fegyelmet. Régóta tanít már minket, jól ismerjük őt, és fordítva is.
- *Ezért aztán osztályfőnöki órán elszabadul az osztály?*
- Lehet mondani, de ilyenkor sincs bántó jellege a dolognak, nem sértődik meg senki.
- *-A fizikai agresszió mennyire jellemző nálatok?*
- Vicc jelleggel fordul csak elő: galacsindobálás, székkihúzás, ilyesmi; élesben nem fordul elő. Szóban azért igen.
- *Volt már, hogy egy tanárnak kellett közbelépnie?*
- Ez úgy szokott zajlani, hogy a hülyéskedésből lesz vita, amikor eldurvul. Nagyon ritkán kell tanárnak beavatkozni, ezek megoldódnak maguktól is.
- *Tanórán vagy szünetekben jellemző ez?*
- Szünetekben leginkább.
- *Ilyenkor általában mi a konfliktus vége?*
- Többnyire az, hogy valamelyik fél enged és továbbmegy.

- *Elő szokott az fordulni, hogy egy harmadik ember lép közbe, hogy lecsitítsa a vitatkozókat?*
- Nem szokott ilyen lenni, inkább két pártra szakad az a néhány srác, aki épp ott van és megpróbál beleszólni a vitába.
- *Milyen terveid vannak, ha megszerzed a szakképzettséget?*
- Édesanyámmal úgy gondoljuk, jó lenne még, ha tanulhatnék. Itt az iskolában indul egy egyéves ráépülő képzés, amely szinte egy második szakmával is felére. Utána jó lenne érettségit szerezni, ehhez azonban újra kilencedikesnek kell lennem.
- *Zavarna ez?*
- Nem hiszem, de érdekes lehet általános iskolából jövő gyerekekkel egy padban ülni. Majd meglátjuk, mi lesz.
- *Végezetül szeretnél még bármit elmondani az iskoláról vagy az osztályról?*
- Igen. Igazából nagyon szeretek ide járni és jól érzem itt magam.
- *Köszönöm szépen a beszélgetést!*

7. Kérdőív

Az általam összeállított kérdőív két szerkezeti egységből áll. Az első részben a diákok életkörülményeivel, családi kapcsolataival összefüggésben tettem fel kérdéseket.

Ebben a részben a kérdések és állítások többsége azonos sémát követett: a tanulónak aláhúzással kellett jelölniük azt, ha az adott állítás rájuk vonatkozott. Egy esetben volt kifejtés szükséges: a család bemutatását kértem tőlük ebben a formában.

A kérdőív második részében került a vizsgálódás homlokterébe a diákok egymás közti verbális agressziója, és az ehhez kapcsolódó esetleges fizikai megnyilvánulások. Ebben a részben a tanulónak ötfokú skálán kellett értékelniük, mennyire jellemzőek rájuk az egyes állítások.

A feladatok kitöltését mindkét típusú szakiskolás közösségben egy nagyjából húszpercnyi előkészítés előzte meg, amelynek során felvázoltam a tanulónak, mi a kérdőív kitöltésének célja, milyen típusú kérdések várhatóak. A kérdőívek kitöltető pedagógusokkal pedig átbeszéltük az egyes állítások, kérdések kapcsán esetlegesen felmerülő problémákat.

A kérdőív kitöltése mindkét osztályban rendben zajlott: a diákok és tanáraik is maximálisan partnerek voltak ebben. Kevés esetben volt szükséges szóbeli segítség, rávezetés annak pontosítására, mire is vonatkozik a kérdőív egy-egy állítása.

7.1 A kérdőív első része

(1. számú melléklet)

Ahogy fentebb kifejtettem, kérdőívem e részében a diákok szociális körülményeivel foglalkoztam. Az első négy kérdés a személyes adatokra vonatkozott: az életkor, a nem, illetve a lakóhely képezte vizsgálódásaim tárgyát.

A kérdőív következő három itemében már megjelentek a családi kapcsolatok is: a válaszadóval egy háztartásban lakók megemlítése, a testvérekkel és a nagyszülőkkel való kapcsolattartás került elő ezekben az állításokban, kérdésekben.

A következő öt pont képez egy újabb szerkezeti egységet, itt már jelen vannak a konkrétan szociális vonatkozású állítások, ezek leginkább a munkanélküliséget, ennek előfordulását vizsgálták.

Az utolsó két item pedig arra szolgál, hogy megtudjuk belőlük, a szakiskolás fiatalok kivel, kikkel tudják a gondjaikat megbeszélni.

7.1.1 A kérdőív első részének értékelése a speciális szakiskolában

(Az összefoglaló táblázatot a 2. számú melléklet tartalmazza)

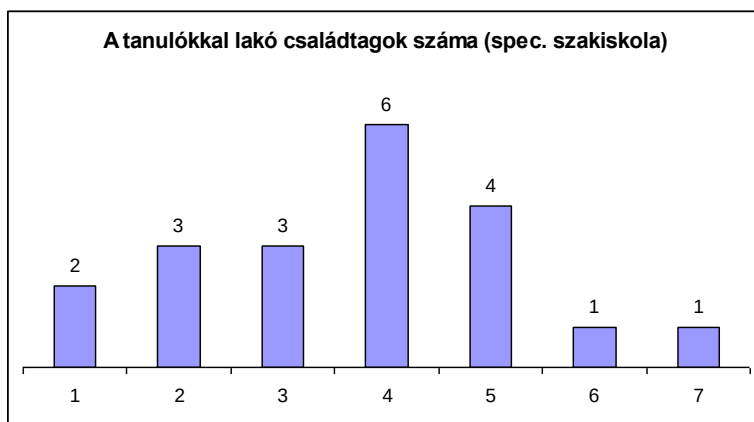
7.1.1.1 Az egyes kérdésekre adott válaszok

Az első item értékelése: az osztály nyolc tanulója közül heten voltak jelen és adtak válaszokat, két fiú és öt lány.

A második feladatban a válaszadók életkorára voltam kíváncsi. Ez tizenhét és tizenkilenc év közötti szórás mutatott, átlagban 17,85 év. A tizenkilenc éves tanuló említette is, hogy ő már másodszor végzős ebben az iskolában.

A harmadik itemben a lakóhelyet kellett meghatározni, a diákok többségénél ez egy-egy közeli falu volt.

A negyedik kérdés a diákokkal lakó családtagok számát vizsgálta, ez az alábbi megoszlást mutatja:



Látható az, hogy egyetlen tanuló sem lakik egyedül, sőt többen közülük nagycsaládban élnek.

A következőkben a nagyszülőkkel való kapcsolattartás gyakoriságát kutattam: abból kiindulva, hogy a serdülők életében a szülők mellett vagy helyett esetleg a nagyszülők lehetnek referenciaszemélyek. A válaszadó diákok közül egy van napi kapcsolatban a nagyszülővel, a többiek ritkán találkoznak velük.

A testvérekkel való kapcsolat is a fent említett ok miatt volt érdekes számomra. Ezt az állítást egy tanuló értékelte, ő kéthetente találkozik a testvéreivel.

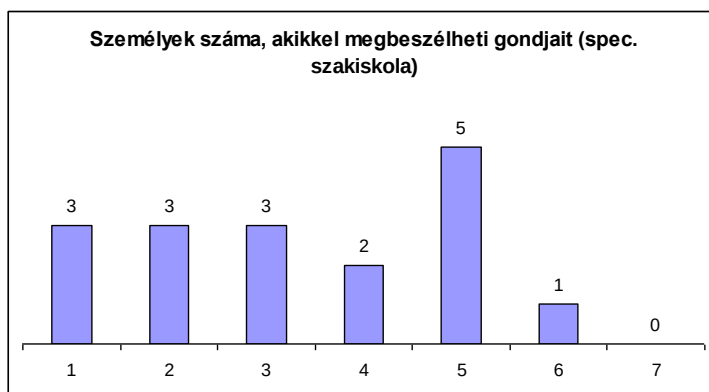
Az ezt követő állítások értékeléséből az derült ki a számomra, hogy a szülők egyike öt tanuló esetében munkanélküli, illetve nincs olyan diák, akinek mindkét szülője munkanélküli lenne.

Ez némileg kedvező képet mutat, hiszen a Baranya megyében nem sok lehetőség van az elhelyezkedésre.

Egy tanuló jelölt meg gyámot, a többieknek nincs nevelőszülője, ahogy ez a következő itemekből látható.

Az utolsó két állításban azt vizsgáltam, vajon kikhez fordulhatnak a fiatalok a gondjaikkal.

Ez a következő eredményt mutatja:



A fiatalok egy kivétellel tudnak kihez fordulni problémáikkal, többen közülük három, egy tanuló pedig öt személyt vél adekvátnak erre. A probléma esetén segítő személyek magas száma talán agressziócsökkentő tényező is lehet.

A válaszadók közül öten azt közölték, hogy otthon, családi körben is megbeszélhetik, elmondhatják gondjaikat, ketten azonban nemleges választ adtak e kérdésre.

Két tanuló említette barátját segítő személyként, egyikük pedig a párját és tanárát jelölte meg e feladatra.

Dolgozatom korábbi részében kifejtettem azt, mennyire fontos a kamaszok életében, hogy találjanak olyan személyeket, akikben megbíznak, akikre számíthatnak. Ez a speciális szakiskolás tanulók életében elért eredménynek mutatkozik, melynek talán szintén szerepe lehet az agresszió káros megnyilvánulásainak csökkentésében.

7.1.2. A kérdőív első részének értékelése a szakiskolás tanulók esetében

(Az összefoglalást a 3. számú melléklet mutatja.)

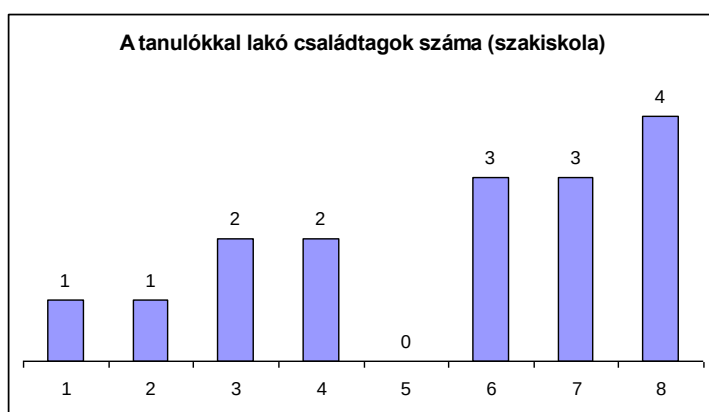
7.1.2.1. Az egyes kérdésekre adott válaszok

A fiú többségű szakiskolai osztályban két lány és hat fiú vállalkozott a kérdőív megválaszolására.

A tanulók életkora ebben a közösségben némileg magasabb, mint a speciális szakiskolásoké, hiszen közöttük már érettségizett diákok is vannak. A válaszadók életkorának átlaga 18,87 év.

A tanulók lakóhelyét vizsgáló itemre öt tanuló falut, míg három diák várost jelölt meg. A faluban lakók közül ketten kollégisták.

A negyedik kérdésre adott válaszok itt a következő eredmény mutatják:

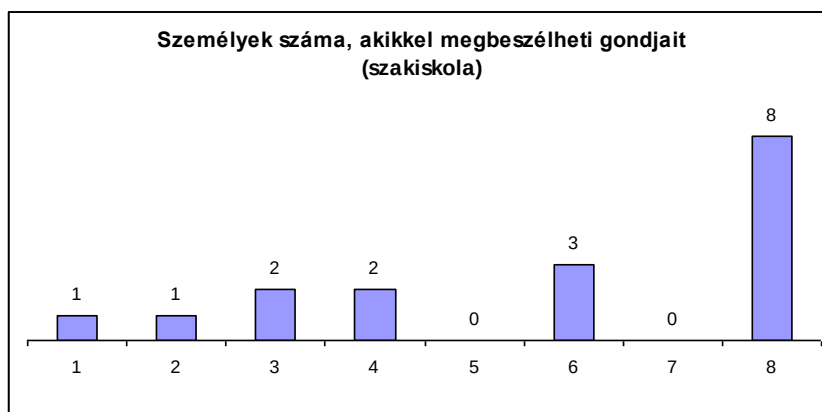


A grafikonból látható, hogy egy tanuló már önálló életvitelt folytat, míg átlagosan két-három családtaggal élnek egy háztartásban a többiek.

A velük nem egy háztartásban lakó testvérekkel és nagyszülőkkel a szakiskolás fiatalok is meglehetősen ritkán találkoznak.

A szüleik munkanélküliséget vizsgáló kérdésekből kiderült, hogy a diákok szülei dolgoznak, egyikük kivételével, akinek nyugdíjas szülei vannak. Senkinek nincsenek nevelőszülei, gondjait pedig, egy tanulót kivéve, mindenki megbeszélheti otthon.

Azon személyek számát, akikhez a fiatalok segítségért fordulhatnak grafikonnal ábrázoltam:



A grafikonon feltűnik az egyik tanuló esetében a segítő személyek magas száma, míg a többiek esetében ez a speciális szakiskolásokéhoz hasonlóan alakul.

7.2 A kérdőív második része

(4. számú melléklet)

Kérdőívem második részében fókuszáltam a verbális agresszióra, vizsgáltam annak lehetséges kiváltó okait, esetleges összefüggéseit más jellegű agresszív megnyilvánulásokkal, és előfordulásának körülményeit.

Kiértékelése: Az adott válaszok a gyakoriságot mutatják. Hogy a gyakoriságot számszerűsítsem, az adott válasz és a gyakoriság között a következő képletet használtam:

$$\text{Gyakoriság} = (\text{Válasz} - 1)^2$$

Így a következő konvertáló táblázatot alkalmaztam:

Szöveg	soha	ritkán	közepesen	gyakran	rendszeresen
Válasz	1	2	3	4	5
Gyakoriság	0	1	4	9	16

Ezek után már össze lehetett hasonlítani az agressziók előfordulási gyakoriságát.

7.2.1 A kérdőív értékelése a speciális szakiskolás tanulók közösségében

A kérdőív e részének kitöltésekor a speciális szakiskolás diákok több megsegítést igényeltek, mint többségi társaik, végül azonban mindkét osztályban értékelhető eredmények születtek.

7.2.1.1 Az egyes kérdésekre adott válaszok értékelése

(Az összesítést az 5. számú melléklet közli)

Előfeltevéseim között szerepelt, hogy a speciális szakiskolába járó tanulók kevésbé agresszívak, mint szakiskolás társaik.

Kérdőívemnek ez a része alátámasztja a hipotézisemet, hiszen az első hat item alapján az agresszív cselekedetek előfordulási gyakorisága esetükben 2,95, míg a szakiskolás tanulóknál ez a szám 4,44.

7.2.2 A kérdőív értékelése a szakiskolás tanulók esetében

A szakiskolai osztály diákjai fegyelmezetlenebbek voltak a kérdőív második részének kitöltésekor, mint a speciális szakiskolába járók. Többen közülük viccnek fogták fel a helyzetet, de tanári közbeavatkozással munkához láttak ők is.

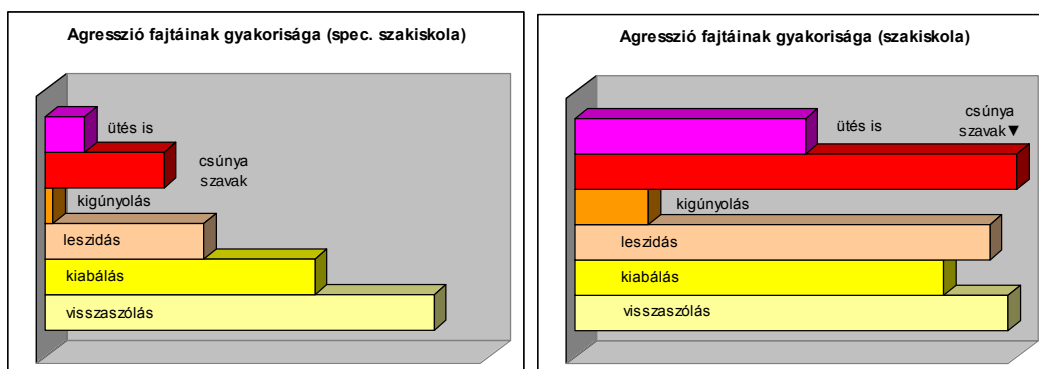
7.2.2.1 Az egyes kérdésekre adott válaszok

(Az összesítést a 6. számú melléklet közli)

Mint az előzőekben kifejtettem, a szakiskolás tanulóknál az agresszív megnyilvánulások előfordulási gyakorisági magasabb, mint a speciális szakiskolások esetében.

Ennek egyik lehetséges oka talán az, hogy a szakiskolai osztályban a fiúk vannak többségben, míg a másik osztályban fordított az arány. Dolgozatom előző fejezeteiben már foglalkoztam azzal, hogy a speciális szakiskolás tanulók kisebb létszámú közösségben, védettebb, családiasabb jellegű intézményben töltik mindennapjaikat.

A következőkben azokat az itemeket emelem ki, amelyekben a legmarkánsabb eltérés mutatkozik a két közösség között, ezt a következő két grafikon mutatja:



Ahogy ez a grafikonokon látszik a fizikai agresszió jóval kevésbé jellemző a speciális szakiskolások esetében, mint a többségi iskolában.

Ugyancsak jelentős az eltérés a káromkodás előfordulását tekintve, itt is kedvezőbb a helyzet a speciális szakiskolában.

Gúnyolódás és a másik fél szidalmazása sem mutat jelentős gyakoriságot az esetekben.

Ellenben a vita hevében való kiabálás előfordulása közelíti a többségi iskolásokét, és társaiknak szinte ugyanolyan gyakran szólnak vissza, mint a szakiskolába járók.

8. Az agresszió kezelésének lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban

Dolgozatom befejező részében azzal foglalkozom, milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak a középiskolás korú fiatalok agressziójának csökkentésére. Tudom azt, hogy a család szerepe óriási, hiszen a szocializáció folyamata jóval az iskolába kerülés előtt megkezdődik. A családból származó ártalmakat, hibás megküzdési stratégiákat nem könnyű redukálni.

Hiszek az iskola modellnyújtó szerepében, és hangsúlyozom, mennyire nagy a felelősségünk a felnövekvő nemzedékekkel kapcsolatban. Mindez azonban pedagógiai tuda-

tosságot, idő- és energiaráfordítást kíván. Tehát a prevenciót is ki kell emelnünk mint agresszióredukáló tényezőt.

A fentiek alapján nem teszek különbséget az általam vizsgált két szakiskolai osztály agressziókezelési lehetőségei között. Úgy vélem, azonos elvek és hasonló módszerek alkalmazhatóak mindkét közösségben.

8.1. Kapcsolat a szülői házzal

Az elsődleges szocializáció a családban történik, ezért egy-egy problémás viselkedésű tanuló esetében szinte mindig fellelhető valamiféle gond, működési zavar, mely a családi rendszert jellemzi. Fontos tehát az, hogy a mélyére nézzünk a megjelenő problémáknak, tünetként kezeljük azokat, és feltárjuk a velük összefüggésben álló jelenségeket.

Pedagógusként úgy vélem, a szülők többségénél a gyereknevelés nem tudatos elvek, inkább megérzések és „hagyományok”, sémák alapján történik.

Ezért tartom pozitívnak azt a kezdeményezést, amelyet néhány éve Pécs egyik középiskolájában indítottak Szülők Akadémiája néven. A programsorozat keretén belül havonta szervezett előadásokat az intézmény, melyre minden érdeklődőt szeretettel vártak. Az előadásokat egy-egy szakember (pedagógus, pszichológus, bűnmegelőzési tanácsadó) tartotta, ezt követően a szülőknek lehetőségük volt a felmerülő problémákat közösen, a szakértő segítségével megvitatni.

Szerették és látogatták is a szülők ezt a programsorozatot, sajnos azonban az e célra fordítható anyagi források kiapadtak, így a sorozat véget ért.

Jó gyakorlatként több intézményben kerülnek megrendezésre közös, a család bevonásával zajló kirándulások. E kirándulások, családi délutánok során a szülők és a pedagógusok kötetlenül, az intézmény keretein kívül tudnak egymással kommunikálni. Így ezek az alkalmak feszültségcsökkentő hatással is bírnak, valamint követendő példát nyújtanak – ha nem is tudatosan – a diákok felé.

Fontosnak tartom a rendszeres szülői értekezleteken és fogadó órákon való részvételt. Szülőként és tanárként egyaránt úgy vélem: akkor lehet igazán sikeres a diákok iskolai pályafutása, ha a család és az iskola együtt tud működni, egymást kiegészítve és egy-

más iránt a maximális nyitottsággal tud kommunikálni. Ehhez azonban mindkét fél részéről aktivitás és tudatosság szükségeltetik.

8.2 A diákok konfliktuskezelési stratégiáinak fejlesztése

Ahogy dolgozatom korábbi részeiben már kifejtettem: nem minden agresszív megnyilvánulás káros, egyes jelenségek természetes velejárói a csoportok működésének. Így például a proszociális és a védekező, valamint a rangsorképző agresszió jelenségei ellen a pedagógusnak nem kell küzdenie, viszont a közösség és az egyének érdekeit leginkább szem előtt tartó, megfelelő módokat kell a diákokkal elsajátíttatnia.

Mindenekelőtt törekedni kell arra, hogy a közösséget alkotó diákok jobban megismerjék egymást. Ahogyan már említettem, az általam megfigyelt szakiskolai osztály iskolájában évek óta sikeresen működik az SzFP[©], -Szocializációs Felzárkóztató Program, melyben kiemelt szerepet kapnak a közösségépítő alkalmak. Egymás megismerése és az önismeret fejlesztése az iskola pedagógiai programjában is hangsúlyosan jelen van.

A mediáció, mint a konfliktusok megoldásának egyik lehetséges útja, mindenképpen követendő. Kortárs segítők, mediátorok bevonásával a tanulók a feszültségek csökkentésének új, kulturált formáit sajátíthatják el a mindennapi társas érintkezés során.

Pedagógia szempontból diákjaimban tudatosítani igyekszem, hogy nem baj az, ha konfliktusunk van valakivel. Tudnunk kell viszont a felmerülő problémákat egymás kölcsönös tiszteletben tartásával, civilizált keretek között megoldani.

Ezt a tanulásszervezéssel is erősíteni tudjuk: a frontális munka helyett alkalmazott csoport- és pármunka, valamint a kooperatív eljárások mind a tanulók szociális kompetenciáját erősítik.

Egymás legyőzése helyett célként jelenik meg a fent említett módszerek alkalmazása során a közös produktum létrehozása, ehhez kapcsolódik a diákok egymás közti kommunikációjának fejlődése, a kölcsönösség érzésének megtapasztalása.

Hiszem azt, hogy az a pedagógus hatékony az agresszió kezelésében, aki hiteles személyiség, és a problémák elfedése helyett szembe tud azokkal nézni mindennapi munkája során.

Mellékletek:

1. számú melléklet

Kérdőív a személyes adatokról

1. Nemem: Fiú vagyok/ Lány vagyok (húzd alá, ami Rád vonatkozik!)
2. Életkorom: év
3. Városban lakom / Faluban lakom (húzd alá, ami Rád vonatkozik!)
4. Kollégiumban lakom. (húzd alá, ha igen!)

Családi kapcsolatok:

5. Mutasd be a családot! Kik laknak Veled együtt?
.....
6. Ha nem Veled laknak a nagyszüleid, milyen gyakran találkozol velük?
Húzd alá!
naponta, hetente többször, hetente egy alkalommal, kéthetente, havonta, évente, ritkábban
7. Ha nem Veled laknak a testvéreid, milyen gyakran találkozol velük?
Húzd alá!
naponta, hetente többször, hetente egy alkalommal, kéthetente, havonta, évente, ritkábban
8. A szüleimnek van munkája (húzd alá, ha igen)
9. A szüleim közül valaki munkanélküli. (húzd alá, ha igaz)
10. A szüleim mindketten munkanélküliek. (húzd alá, ha igen)
11. Nevelőszülöm van. (húzd alá, ha igaz Rád)
12. Mindkét szülöm nevelőszülő (húzd alá, ha jellemző)
13. Általában meg tudom beszélni a gondjaimat
otthon, valakivel a családtagok közül.
(húzd alá, ha Rád vonatkozik)
14. A gondjaimat leginkább nem otthon mondom el, hanem
(húzd alá, amelyik jellemző, többet is megjelölhetsz)
osztálytársamnak, tanáromnak, páromnak, barátomnak

Köszönöm a válaszokat!

2. számú melléklet

SPECIÁLIS SZAKISKOLA	Tanuló 1	Tanuló 2	Tanuló 3	Tanuló 4	Tanuló 5	Tanuló 6	Tanuló 7
Neme	lány	lány	lány	lány	lány	fiú	fiú
Életkora	17	17	18	19	19	17	18
Lakás	falu	város	város	falu	falu	falu	város
Kollégium	igen	nem	nem	nem	nem	igen	nem
Együttlakó családtag	nénje, nénje élettársa	anya, 2 testvér	nevelőapa, anya, testvér	anya, nagynéni, 4 testvér	apa, anya, 2 testvér	?	anya
Együttlakó családtagok száma	2	3	3	6	4	1	1
Nagyszülőkkel (máshol lakó) találkozás	ritkábban	ritkábban	naponta	ritkábban			naponta
Tesvérekkel (máshol lakó) találkozás	kéthetente						
Szülők dolgoznak	nem	igen	igen	nem	igen	nem	igen
Szülők egyike munkanélküli	nem	igen	igen	igen	igen	igen	nem
Mindkét szülő munkanélküli	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem
Nevelőszülő	igen (gyám)	nem	igen	nem	nem	nem	nem
Mindkettő nevelőszülő	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem
Gondjait otthon megbeszélheti	igen	igen	igen	nem	igen	igen	nem
Gondjait leginkább megbeszélheti	baráttal			tanárral, párral	baráttal		
Személyek száma, akikkel megbeszélheti gondjait	3	3	3	2	5	1	0

3. számú melléklet

SAKISKOLA	Tanuló 1	Tanuló 2	Tanuló 3	Tanuló 4	Tanuló 5	Tanuló 6	Tanuló 7	Tanuló 8
Neme	lány	lány	fiú	fiú	fiú	fiú	fiú	fiú
Életkora	18	18	20	20	19	18	18	20
Lakás	város	falu	falu	város	város	falu	falu	falu
Kollégium	nem	nem	igen	nem	nem	igen	nem	nem
Együttlakó családtag	anya	apa, anya	apa, anya	apa, anya	senki	apa, anya, testvér	apa, anya, testvér	apa, anya, 2 testvér
Együttlakó családtagok száma	1	1	2	2	0	3	3	4
Tesvérekkel (máshol lakó) találkozás	havonta	kéthetente		kéthetente	évente			naponta
Szülők dolgoznak	igen	nem (nyugdíjasok)	igen	igen	igen	igen	igen	igen
Szülők egyike munkanélküli	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem
Mindkét szülő munkanélküli	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem
Nevelőszülő	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem
Mindkettő nevelőszülő	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem
Gondjait otthon megbeszélheti	nem	igen	igen	igen	igen	igen	nem	igen
Gondjait leginkább megbeszélheti	osztálytárssal							osztálytárssal, tanárral, párral, baráttal
Személyek száma, akikkel megbeszélheti gondjait	1	1	2	2	0	3	0	8

4. számú melléklet

Kérdőív a verbális agresszióról

Milyen gyakran fordul elő veled és mennyire jellemzők az alábbiak?

(1: soha, 2: ritkán, 3: közepesen, 4: gyakran, 5: rendszeresen)

Nemem:

Életkorom:

1.	Ha felmérgesítenek , akkor hangosan visszaszólók	
2.	Kiabálok,	
3.	Leszidom az illetőt.	
4.	Kigúnyolom az osztálytársam	
5.	Ilyenkor csúnya szavakat is használlok	
6.	Előfordul, hogy ütök is	
7.	Ez akkor történik , ha elvesznek tőlem valamit	
8.	Vagy ha zavarnak a többiek	
9.	Ha nem szeretnék valamit megcsinálni	
10.	Bosszantanak,	
11.	Nevetségesse tesznek valaki előtt	
12.	Megütnek	
13.	Ekkor azt érzem, hogy ura vagyok a helyzetnek	
14.	Megkapta a magáét a társam	
15.	Jól megfenyegettem és vigyáz magára	
16.	Megnyugszom	
17.	Bűntudatom van	
18.	Ideges vagyok, és nem tudom magam fékezni	
19.	Ha vitatkozom a társammal , nem érdekel, vannak-e diákok a közelben	
20.	Nem számít, van –e tanár a közelben	
21.	Szeretem, ha a társaim is jelen vannak	
22.	Szeretem, ha egy felnőtt is jelen vannak	
23.	Szeretem a konfliktusokat négy szem között elintézni	
24.	A társammal való nézeteltéréseimet akár tanórán is megoldom	
25.	Szünetekben oldom meg	
26.	Iskolán kívül próbálom megoldani	
27.	Az interneten igyekszem megoldani	

5. számú melléklet

Válaszok:

SPECIÁLIS SZAKISKOLA	Tanuló 1	Tanuló 2	Tanuló 3	Tanuló 4	Tanuló 5	Tanuló 6	Tanuló 7
Neme	lány	lány	lány	lány	lány	fiú	fiú
Életkora	17	17	18	19	19	17	18
Kérdés 1	4	4	4	4	3	4	1
Kérdés 2	4	2	3	4	2	4	2
Kérdés 3	3	2	3	4	2	2	1
Kérdés 4	1	1	2	1	1	1	1
Kérdés 5	3	2	2	3	3	2	1
Kérdés 6	1	2	1	3	1	1	1
Kérdés 7	2	2	2	3	1	2	1
Kérdés 8	3	2	3	3	1	3	1
Kérdés 9	4	2	4	2	4	5	1
Kérdés 10	4	2	4	4	2	4	1
Kérdés 11	3	4	2	1	3	2	1
Kérdés 12	4	4	1	1	4	1	1
Kérdés 13	1	3	4	5	1	3	2
Kérdés 14	2	2	3	1	2	1	2
Kérdés 15	1	1	1	1	3	1	1
Kérdés 16	2	5	5	5	1	4	5
Kérdés 17	4	2	3	1	1	2	1
Kérdés 18	4	3	2	3	5	1	1
Kérdés 19	1	4	3	1	2	3	1
Kérdés 20	1	2	2	1	1	1	1
Kérdés 21	2	1	2	1	4	2	1
Kérdés 22	3	2	2	1	1	3	1
Kérdés 23	4	5	2	5	5	4	1
Kérdés 24	1	2	2	1	2	2	1
Kérdés 25	4	2	2	1	1	1	1
Kérdés 26	3	2	2	5	5	1	1
Kérdés 27	4	2	2	1	1	1	1

Gyakoriságok:

SPECIÁLIS SZAKISKOLA	Tanuló 1	Tanuló 2	Tanuló 3	Tanuló 4	Tanuló 5	Tanuló 6	Tanuló 7	Gyakoriság
Neme	lány	lány	lány	lány	lány	fiú	fiú	
Életkora	17	17	18	19	19	17	18	
Kérdés 1	9	9	9	9	4	9	0	7,00
Kérdés 2	9	1	4	9	1	9	1	4,86
Kérdés 3	4	1	4	9	1	1	0	2,86
Kérdés 4	0	0	1	0	0	0	0	0,14
Kérdés 5	4	1	1	4	4	1	0	2,14
Kérdés 6	0	1	0	4	0	0	0	0,71
Kérdés 7	1	1	1	4	0	1	0	1,14
Kérdés 8	4	1	4	4	0	4	0	2,43
Kérdés 9	9	1	9	1	9	16	0	6,43
Kérdés 10	9	1	9	9	1	9	0	5,43
Kérdés 11	4	9	1	0	4	1	0	2,71
Kérdés 12	9	9	0	0	9	0	0	3,86
Kérdés 13	0	4	9	16	0	4	1	4,86
Kérdés 14	1	1	4	0	1	0	1	1,14
Kérdés 15	0	0	0	0	4	0	0	0,57
Kérdés 16	1	16	16	16	0	9	16	10,57
Kérdés 17	9	1	4	0	0	1	0	2,14
Kérdés 18	9	4	1	4	16	0	0	4,86
Kérdés 19	0	9	4	0	1	4	0	2,57
Kérdés 20	0	1	1	0	0	0	0	0,29
Kérdés 21	1	0	1	0	9	1	0	1,71
Kérdés 22	4	1	1	0	0	4	0	1,43
Kérdés 23	9	16	1	16	16	9	0	9,57
Kérdés 24	0	1	1	0	1	1	0	0,57
Kérdés 25	9	1	1	0	0	0	0	1,57
Kérdés 26	4	1	1	16	16	0	0	5,43
Kérdés 27	9	1	1	0	0	0	0	1,57
Agresszió gyakorisága	4,33	2,17	3,17	5,83	1,67	3,33	0,17	
Átlag:	2,95							

6. számú melléklet

Válaszok:

SZAKISKOLA	Tanuló 1	Tanuló 2	Tanuló 3	Tanuló 4	Tanuló 5	Tanuló 6	Tanuló 7	Tanuló 8
Neme	lány	lány	fiú	fiú	fiú	fiú	fiú	fiú
Életkora	18	18	20	20	19	18	18	20
Kérdés 1	2	2	4	2	4	4	2	5
Kérdés 2	4	3	2	3	2	3	2	5
Kérdés 3	4	4	2	2	2	3	3	5
Kérdés 4	1	2	1	1	2	2	2	3
Kérdés 5	3	3	2	4	4	2	3	5
Kérdés 6	1	1	3	1	2	3	1	5
Kérdés 7	1	2	1	1	4	2	2	3
Kérdés 8	1	4	1	3	3	3	3	2
Kérdés 9	5	3	1	2	2	1	3	1
Kérdés 10	5	4	2	4	3	2	4	5
Kérdés 11	2	3	3	1	2	1	4	5
Kérdés 12	4	2	4	1	3	1	1	1
Kérdés 13	2	3	4	4	4	2	1	5
Kérdés 14	3	3	2	3	3	2	2	5
Kérdés 15	1	2	2	2	2	1	2	5
Kérdés 16	4	3	3	3	4	4	2	1
Kérdés 17	4	4	1	2	2	3	1	1
Kérdés 18	3	5	3	3	3	2	1	5
Kérdés 19	4	2	1	4	1	3	2	5
Kérdés 20	3	3	2	3	3	3	2	3
Kérdés 21	2	3	2	2	2	2	1	5
Kérdés 22	1	1	2	1	1	3	1	1
Kérdés 23	5	5	3	5	4	3	1	3
Kérdés 24	2	3	4	3	3	3	2	5
Kérdés 25	4	1	3	2	4	2	2	1
Kérdés 26	5	5	4	3	5	3	2	5
Kérdés 27	1	3	1	1	1	2	4	1

Gyakoriságok:

SZAKISKOLA	Tanuló 1	Tanuló 2	Tanuló 3	Tanuló 4	Tanuló 5	Tanuló 6	Tanuló 7	Tanuló 8	Gyakoriság
Neme	lány	lány	fiú	fiú	fiú	fiú	fiú	fiú	
Életkora	18	18	20	20	19	18	18	20	
Kérdés 1	1	1	9	1	9	9	1	16	5,88
Kérdés 2	9	4	1	4	1	4	1	16	5,00
Kérdés 3	9	9	1	1	1	4	4	16	5,63
Kérdés 4	0	1	0	0	1	1	1	4	1,00
Kérdés 5	4	4	1	9	9	1	4	16	6,00
Kérdés 6	0	0	4	0	1	4	0	16	3,13
Kérdés 7	0	1	0	0	9	1	1	4	2,00
Kérdés 8	0	9	0	4	4	4	4	1	3,25
Kérdés 9	16	4	0	1	1	0	4	0	3,25
Kérdés 10	16	9	1	9	4	1	9	16	8,13
Kérdés 11	1	4	4	0	1	0	9	16	4,38
Kérdés 12	9	1	9	0	4	0	0	0	2,88
Kérdés 13	1	4	9	9	9	1	0	16	6,13
Kérdés 14	4	4	1	4	4	1	1	16	4,38
Kérdés 15	0	1	1	1	1	0	1	16	2,63
Kérdés 16	9	4	4	4	9	9	1	0	5,00
Kérdés 17	9	9	0	1	1	4	0	0	3,00
Kérdés 18	4	16	4	4	4	1	0	16	6,13
Kérdés 19	9	1	0	9	0	4	1	16	5,00
Kérdés 20	4	4	1	4	4	4	1	4	3,25
Kérdés 21	1	4	1	1	1	1	0	16	3,13
Kérdés 22	0	0	1	0	0	4	0	0	0,63
Kérdés 23	16	16	4	16	9	4	0	4	8,63
Kérdés 24	1	4	9	4	4	4	1	16	5,38
Kérdés 25	9	0	4	1	9	1	1	0	3,13
Kérdés 26	16	16	9	4	16	4	1	16	10,25
Kérdés 27	0	4	0	0	0	1	9	0	1,75
Agresszió gyakorisága	3,83	3,17	2,67	2,50	3,67	3,83	1,83	14,00	
Átlag:	4,44								

Bibliográfia

- Atkinson–Hilgard: Pszichológia, Osiris Kiadó Kft., Bp., 2005
- Bandura, Albert: Social Learning Theory (Szociális tanuláselmélet), Prentice-Hall, Inc. 1977
- Bartha Csilla: A szociolingvisztika alapjai, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék, 1998
- Bruckner László–Csapó Benő–Fazekasné Fenyvesi Margit és mások: Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Bp., 2008
- Buda Mariann–Kőszeghy Attila: Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. In: Educatio, 2008 (373-386. o.)
- Czibere Csilla – Kisvári Anna (szerk.): Inklúzív nevelés. Ajánlás tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Életpálya-építés. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Bp., 2006
- Csányi Vilmos: Biológiai determináció és agresszió. In: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Bp., 1999. 4. sz. (677-693., 681-685. o.)
- Freud, S.: Halálösztön és az életösztönök. Belső Egészség, Bp., 2011 (12-19. o.)
- Fromm, Erich: A rombolás anatómiája. Háttér Kiadó 2001, Bp., (18-20., 28-61 o.)
- Gaál Éva: A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Gyógypedagógiai ismeretek. Szerk.: Illyés Sándor, Bp., 2000 ((432-438. o.)
- Hárdi István (szerk.): Az agresszió világa. Medicina Könyvkiadó Rt., Bp., 2000
- Hermann Imre: Az ember ősi ösztönei. Magvető Kiadó, Bp., 1984 (30-45. o.)
- Hoffmann, S. Olaf: Agression In: Battegay, R. et al.: Handwörterbuch der Psychotherapie, 2. Auflage, Stuttgart, 1992 (7-11. o.)
- Jámbor Szilvia: Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket? SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged (493-495. o.)
- Józsa Krisztián–Fazekasné Fenyvesi Margit: Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. In: Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Bp., 2008 (157-181. o.)
- József István: Fejlődépszichológia nevelőknek, Dávid Kiadó, Kaposvár, 2012 (120-132. o.)
- Mayer József – Nádorfi Judit – Vigh Sára: Kis könyv a felelősségről. Adalékok az iskolai agresszió természetrajzához. MFPI, Bp., 2009 (25-42. o.)

- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Medicina, Bp., 1997 (58-62. o.)
- Nagy Ildikó, Körmendi Attila és Pataky Nóra: A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. In: Magyar Pedagógia, Bp., 112. évf. 3. sz. (129-148. o., 129. o.)
- Németh T. Enikő: Saussure és Chomsky: az „azonos” nézetek különbözősége. 2002. In: www.mta.hu/cikkek/Saussure-emlekules-117451
- Pálhegyi Ferenc: Személyiséglélektani kalauz. Tankönyvkiadó, Bp., 1981 (72-74. o.)
- Papp Gabriella: Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Bp., 2008 (215-229. o.)
- Popper Péter – Ranschburg Jenő – Vekerdy Tamás: Az erőszak sodrásában. Saxum Kiadó Kft., Bp., 2009 (60-62. o.)
- Ranschburg Jenő: Az iskolai agresszió pszichológiai motívumai. In: Új Pedagógiai Szemle, Bp., 2008. 6-7. sz. (174-186. o.)
- Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió, Saxum Kiadó, Bp., 2011
- Réger Zita: Utak a nyelvhez, nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Második kiadás. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Bp., 2002 (89-105. o.)
- Révész György (szerk.): A pszichológia alapjai, Tertia Kiadó, Bp., 1994 (193-194. o.)
- Ruenda, R.–Moll, L. C.: A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O’Neil, M. H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): Motiváció: elmélet és kutatás. Vince Kiadó, Bp., 1999 (129-148., 132-140. o.)
- Saussure, Ferdinand: Bevezetés az általános nyelvészetbe, Corvina, Bp., 1997 (14-24. o.)
- Szabó Ákosné: Metamorfózisok: a debilitástól a tanulásban akadályozottságig. Laudáció. In: Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Bp., 2008 (11-37. o.)
- Szekeres Ágota: Az identitás alakulása tanulásban akadályozottak körében. In: Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Bp., 2008 (42-51. o.)
- Vajda Zsuzsanna: Mi van a gyerekek és a fiatalok agresszivitásának hátterében? In: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Bp., 1999. 4. sz. (694-705. o.)
- Vander, W. – Zanden, J.: Human Development, New York, 1985
- Vekerdy Tamás: A pszichológus újra válaszol, Sanoma, Bp., 2005