

Megjelent: az ELTE Pedagogikum támogatásával

az iskolakultúra 2009/5–6 melléklete

Az erdei iskola a környezeti nevelés szolgálatában

A környezeti nevelés hatékony megvalósításához rengeteg tevékenységforma áll rendelkezésünkre. Ezek közül kiemelendő az erdei iskola, mely változatos és élményt biztosító módszerekkel valósítja meg a gyermekek környezettudatos magatartásformálását, a környezetért felelős életvitel kialakítását. A tanulmány célja egy, az Erdőpedagógia Projekt keretében működő erdei iskola hatékonyságának vizsgálata a tanulók által készített fogalmi térképek és gyermekversek elemzésén keresztül.

Az erdei iskola fogalmának értelmezése

Az erdei iskola kifejezés nagyon komplex fogalom. Bármely oldalról közelítjük meg, minden korosztály számára kikapcsolódást nyújt, élményt, játszva tanulást a hétköznapi agyonhajszolt életmódja mellett, melyre egyre nagyobb szükség van az elgépiesült, rohanó, környezetszennyezett világban. Az erdei iskola fogalmát – bár sokan hajlamosak szinonim fogalomként használni – el kell különítenünk a tanulmányi kirándulás, a terepgyakorlat, a szaktábor, a témahét, a környezetvédelmi akció fogalmától.

A 2001. márciusi Erdei Iskola Műhelysorozaton és Konferencián fogadták el Lehoczky János után az erdei iskola programban hivatalosan is használt fogalmat, mely szerint „az erdei iskola sajátos, a környezet adottságaira építő nevelés- és tanulászervezési egység. A szorgalmi időben megvalósuló, egybefüggően többnapos, a szervező oktatási intézmény székhelyétől különböző helyszíni tanulászervezési mód, amely során a tanulók aktív, cselekvő, kölcsönösségen alapuló együttműködésére épít. A tanítás tartalmilag és tantervileg egyaránt szorosan és szervesen kapcsolódik a választott helyszín természeti, ember által létesített szociokulturális környezetéhez. Kiemelkedő nevelési feladata a környezettel harmonikus, egészséges életvezetési képességek fejlesztése és a közösségi tevékenységekhez kötődő szocializáció.” (Boldizsárné, 2002, 15.)

Napjainkra az erdei iskola a környezeti nevelés közkedvelt formájává vált. Népszerűségének oka az erdei iskolai tanulászervezés sajátosságaiban keresendő. A jó erdei iskolai program alatt a tanulók szinte észrevétlen, játékos módszerekkel sajátítják el az ismereteket, gyarapodik tudásuk és tesznek szert olyan készségekre, képességekre (együttműködési, kommunikációs, probléma-felismerési), melyeket a speciális tanulási környezet, a tanulói aktivitásra épülő pedagógiai eljárások (például projektek) maximálisan segítenek. A programok során a felfedezés, alkotás öröme motiválja a diákokat, mindez hozzájárul a természet megismeréséhez, megszeretéséhez, megóvásához. Fejlődik önismeretük, társaikat is esetenként más oldalról ismerhetik meg (segítőkészség), gyarapodik önállóságuk, felelősségérzetük a természeti, mesterséges környezettel és embertársaikkal szemben.

Az erdei iskola nem csak a gyermekek, hanem a pedagógusok számára is élmény. Újabb módszertani fogásokkal gazdagodhatnak a tevékenységek során, élhetnek a kreatívabb oktatásszervezési módszerekkel. A gazdag környezet, az új pedagógiai szituációk lehetővé teszik a gyermekközösség alaposabb megismerését, a társas kapcsolatok fejlesztését, a

pedagógus-tanuló viszony elmélyítését. Az erdei iskolai tanulásszervezés hatékonyan segíti elő a környezeti nevelés célrendszerének és alapelveinek megvalósítását. A foglalkozások során élményszerű formában valósítja meg a fenntarthatóság pedagógiáját, a személyes felelősségen alapuló, környezetkímélő, takarékos, a természeti és épített környezet szeretetét, védelmét, a sokféleség megőrzését támogató, a környezet értékei iránt felelős életvitel kialakítását. Tevékenységközpontú módszerekkel segíti a környezeti nevelés céljainak eléréséhez szükséges kompetenciák fejlesztését.

Az Erdőpedagógia Projekt

A tanulmány célja egy, az Erdőpedagógia Projekt keretében működő erdei iskola hatékonyságának vizsgálata, a teljesség igénye nélkül. Az Erdőpedagógia program, a projektoktatás kritériumainak megfelelően, több szinten, változatos formákban, több korosztály aktív bevonásával biztosítja a fenntarthatóság pedagógiája és a környezeti nevelés hatékony megvalósítását. A projekt a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Főiskolai Kar Pedagógia Tanszékének válasza, megoldási javaslata a környezeti kihívásokra. Az Erdőpedagógia Projekt feladata nemcsak a természettudományos ismeretek közvetítése, hanem a megfelelő viselkedéskultúra, a természet-, környezetorientált magatartás, környezetért felelős életvitel kialakítása a fenntarthatóság pedagógiai törekvéseinek szellemében az óvodás és általános iskolás korosztály körében, továbbá a főiskolai hallgatókban, valamint a gyakorló pedagógusokban. A projekt 1996-ban jött létre, vezetője Kovátsné Németh Mária. A kutatási program 12 éve folyamatosan bővül, új alprojektekkel gazdagodva. A program célja a gyermekek környezeti nevelésén túl, „hogya a pedagógusjelölteket a tanárképzésben, a gyakorló pedagógusokat továbbképzéseken készítsük fel az »Ember és természet« témakörökhöz kapcsolódó tanítási, tanórán kívüli tevékenységrendszer megismerésére, módszerének elsajátítására, továbbfejlesztésére, önálló projektek kidolgozására” (Kovátsné, 2001, 85. o.).

Mindennek háttérében a testi-lelki egészség, a viselkedés és környezetkultúra hármas egységének, komplex tevékenységrendszerének megvalósítása áll, melynek célja a harmonikus személyiség formálása.

A projekt további célkitűzései között szerepel olyan C típusú tantárgy, Speciális Kollégium, akkreditált tanártovábbképzési program működtetése, melynek keretében – a NAT Ember és természet műveltségi területéhez kapcsolódva – olyan szakmai, speciális ismereteket sajátíthatnak el a program résztvevői, melyek az erdőhöz, az erdei ökoszisztémákhoz, az Északi Pannonhát – Ravasz, Sokorópátka – Erdőgazdasági Tájegység természeti, gazdasági, népművészeti, kultúrtörténeti jellegzetességeinek megismeréséhez kapcsolódnak. A projekt résztvevőinek alaposabb felkészítése hozzájárul az olyan tanítók képzéséhez, akik képesek lesznek a 6–14 éves tanulók körében szakszerűen vezetni és irányítani a természet jelenségei és folyamatai iránt különös érdeklődést tanúsító gyerekeknek létrehozott erdei iskolákat. A mintaprojekt megismerését követően képessé válnak önálló erdei iskolai projektek megtervezésére, kivitelezésére. További fontos cél egy olyan komplex szemléletmód kialakítása, melyben a környezeti nevelés, az egészséges életmód és életvitel integrálódik. Ehhez a gyakorlati színteret az Erdőpedagógiai Projekt keretében szervezett erdei iskola biztosítja a Ravaszi Erdei Iskolai Oktatóközpontban.

A projekt főbb blokkjai (1. táblázat) messzemenően szolgálják a tantárgyi koncentráció megvalósítását. A természetismeret blokk a környezetismeret, a földrajz, történelem, irodalom és a művészeti tárgyakat fogja össze, míg a viselkedéskultúra az etika, a művészet, az informatika, a néprajz tantárgyakat integrálja, az egészség blokk pedig az egészségtant, biológiát, testnevelést és technikát.

1. táblázat. Az Erdőpedagógia Projekt főbb blokkjai, a gyakorlatorientált témákkal (Kovátsné, 2006)

Gyakorlatorientált téma		
Természetismeret	Viselkedéskultúra	Egészség
Általános erdészettörténet	Példaképek	Falusi porta
Erdei ökoszisztémák	Jeles Napok-Zöld Napok	Önismeret (testi-lelki jellemzők)
Nemzeti Erdőstratégia	Hagyományok-népszokások-életvitel	Meditáció
Nemzeti Parkok	Népi természetismeret	Táplálkozás
Világörökségek	Mesterségek	Természetpatika
Magyalosi tanösvény	Természet és Művészet	Napirend
Iskolakert	Újságkészítés	Mozgás
Kultúrtörténeti emlékhelyek		Tánc
Hulladékkezelés-hasznosítás, komposztálás		

A környezeti nevelési programok hatékonyságának vizsgálatokor lényeges, hogy több kutatási módszer együttes alkalmazásával komplex módon tárjuk fel az eredményeket, hiszen így árnyaltabb és egyben részletesebb képet kaphatunk munkánk eredményességéről és az esetleges problémákról. Mindez hatékonyan járul hozzá a programok továbbfejlesztéséhez, további értékeléséhez. Az Erdőpedagógia Projekt keretében működő erdei iskola hatékonyságának vizsgálatához kutatásunk során ugyancsak komplex kutatásmetodikát alkalmaztunk. E tanulmányban a fogalmi térképek és a tanulók által írt versek elemzését mutatjuk be, azt kutatva, hogy egy ötnapos erdei iskolai program milyen hatással van a gyermekekre.

A vizsgálatra 2008 tavaszán került sor a Ravazdi Erdei Iskolai Oktatóközpontban. A vizsgálatban 6, az erdei iskolába bejelentkező csoport vett részt: 2 budapesti, 2 mosonmagyaróvári, 1 tapolcai és egy móri általános iskola 1–1 osztálya. Összesen 38 tanuló érkezett a fővárosból, 93 tanuló pedig a fent nevezett városokból. A vizsgálatban 66 fiú és 65 lány vett részt. A vizsgálati alanyok életkorát tekintve 17 tanuló 8 éves, 4 tanuló 9 éves, 53 tanuló 10 éves, 33 tanuló 11 éves, 16 tanuló 12 éves és 8 tanuló 13 éves volt.

A erdei iskola hatékonyságának vizsgálata a tanulók által készített fogalmi térképek elemzésével

Vizsgálatunk során az erdei iskola első napján, a programok megkezdése előtt és a program utolsó napján, az egész projekt zárásaként készítettünk térképet. Arra kértük a tanulókat, hogy az erdő témához egy grafikus vázlaton az összes lehetséges fogalmat ábrázolják. Mivel a tanulók ezzel a módszerrel még nem találkoztak, a feladat elmagyarázása után egy más témával a táblánál közösen elkészítettünk egy gondolati térképet. Ezután láttak neki a tanulók az önálló munkának.

Vizsgálatunk során azt próbáltuk felderíteni, hogy melyek a leggyakoribb fogalmak és fogalomsorok a gondolati térképeken, továbbá milyen különbségeket és egyezéseket mutatnak az első és a második vizsgálat gondolati térképei. Kíváncsiak voltunk, milyen mértékű változások térképezhetők fel az erdei iskola program hatására. Kutattuk, hogy milyen mértékben változott a két vizsgálat során a fogalmak mennyisége, megfigyelhető-e fogalmi gazdagodás, minőségi változás, milyen mértékben változott a két vizsgálat során a fogalmi térképek struktúráltsága, a fogalmi szintek mennyisége.

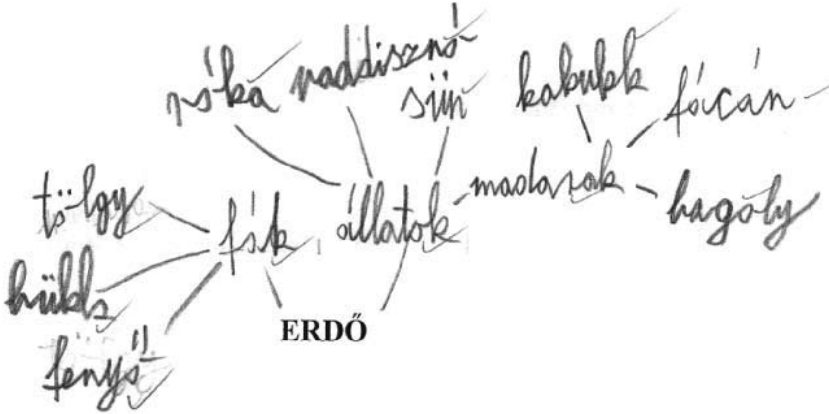
Fogalmi térképet összesen 131 fő készített az első vizsgálat során az erdei iskola program első napján. A második vizsgálatnál, az erdei iskola ötödik napján a program zárásakor 126 gyermek készítette el a térképet. 5 tanuló nem vett részt a második vizsgálatban, mert betegség miatt hazautaztak a táborból. Az elemzés első részében összesítettük a

vizsgálatokban előforduló fogalmakat, azok gyakoriságát. Ezt követően került sor a tartalmi értékelésre.

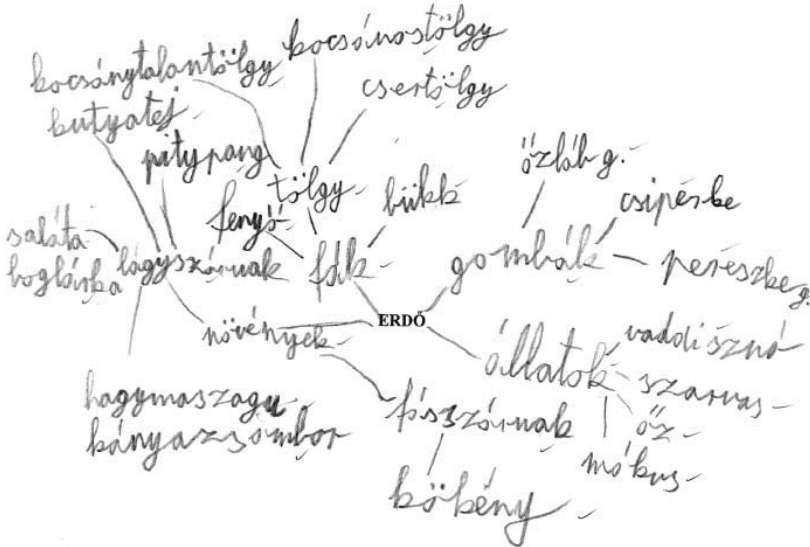
A fogalmak számát tekintve az első és a második vizsgálatot összevetve a 131 tanuló közül 80-nál (61 százalék) bővült a fogalmak száma, több asszociáció jelent meg az erdővel kapcsolatban, mint a program megkezdése előtt.

Összevetettük az összes megjelenő fogalom előfordulásának gyakoriságát is. Alapvetően a fogalmak néhány nagyobb téma köré csoportosultak, ezeket próbáltuk alapként venni a könnyebb elemzés érdekében.

Az 1-4. ábrán keresztül szemléltetjük, hogyan alakultak, gazdagodtak a tanulók fogalmi térképei az erdőről.



1. ábra. F. M., 10 éves fiú fogalmi térképe, első vizsgálat



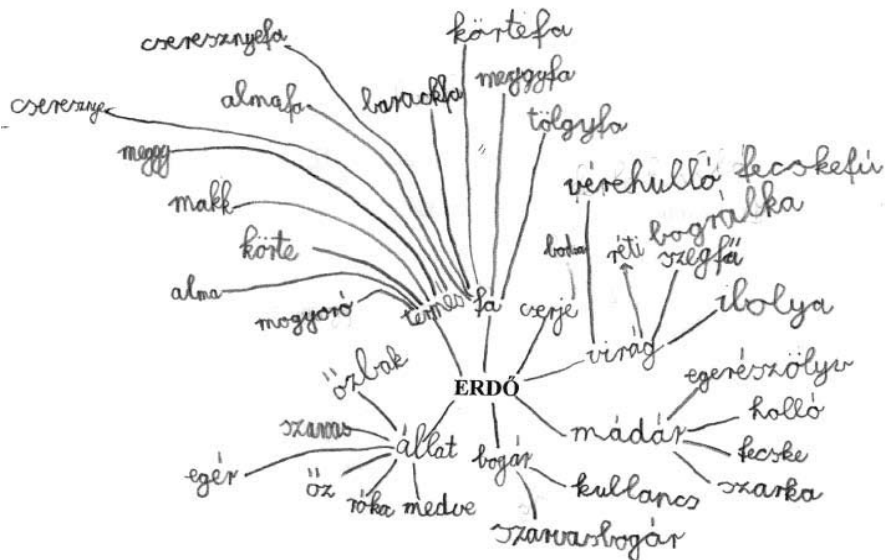
2. ábra. F. M., 10 éves fiú fogalmi térképe, második vizsgálat

F. M. 10 éves fiú tanuló fogalmi térképeit (1., 2. ábra) összevetve láthatjuk, hogy a két vizsgálatban 12-ről 24-re nőtt a fogalmak száma, azonban nemcsak a fogalmak számának

növekedése jelentős, hanem a tartalmi fejlődés is. Szembetűnő, hogy több fafajta került említésre a második fogalmi térképen, amelyek a tanösvény egyik állomásán kerülnek megismerésre. A projekt során megismerik a tanulók Ravazd környékének jellemző fáit, mint a kocsányos, kocsánytalan és a csertölgyet. Új elemként a második térképen a gombák és fajtáik is megjelentek. Sok fogalmi térképhez hasonlóan megfigyelhető a növény-fajtákban történt gazdagodás a második vizsgálatnál. Új növényként jelent meg a salátaboglárka, hagymaszagú kányaszombor, kökény, mely növényekkel a Magyaros Tanösvényen találkozhatnak a tanulók. Vizsgálódásaik során a tanulók meg is kóstolják az ehető növényeket, gyógynövényeket, azok felhasználásáról is beszélnek, többek között a gyűjtött növényekből teát, illatszákot is készítenek. A második vizsgálat fogalmi térképe több összefüggésről, asszociációról, nagyobb rendszerezettségről árulkodik.



3. ábra. M. G., 8 éves fiú fogalmi térképe, első vizsgálat



4. ábra. M. G., 8 éves fiú fogalmi térképe, második vizsgálat

M. G. 8 éves fiú tanuló fogalmi térképei (3., 4. ábra) is jelentős mennyiségi és minőségi gyarapodást mutatnak. Az első vizsgálatban 12 fogalom szerepel, míg a második vizsgálatban 36-ra növekedett a fogalmak száma. A második térkép madár- (egereszölyv,

fecske, holló, szarka), állat- (szarvas, egér, őz, róka), fafajtákkal (tölgy, körte, meggy, barack, cseresznye, alma), növényekkel gazdagodott.

A fogalmi térképek elemzése igazolja fetevéseinket, miszerint az erdei iskola gyakorlatorientált, élményszerű módszereivel hatékonyan segíti elő a környezeti nevelés céljainak megvalósulását. A második vizsgálatban nem csak a fogalmi gazdagodás volt nyomon követhető, hanem a térképek strukturáltságában, az asszociációk számának növekedésében bekövetkező változások is. A tantúrák vizsgálódásai, a természetben történő megfigyelések során szinte észrevétlenül sajátítják el a tanulók az ismereteket, fejlődik környezettudatos magatartásuk. Az egyes fafajták, növények, gyógynövények felfedezése, játékos megismerése hozzásegíti őket nem csak ismereteik gyarapításához, hanem a természet iránti óvó-védő attitűdök kialakításához. Az Erdészettörténeti Gyűjtemény, az Erdészet munkájának megismerésével a környezettudatos erdőgazdálkodásról is képet kapnak, és megláthatják a megelőzés fontosságát, a természetvédelem alapvető kérdéseit, fejlődik problémamegoldó gondolkodásuk. Megismerkednek az erdő hármaskörrel, a fa felhasználásához kapcsolódó népi mesterségekkel. A vadlesek révén a vadgazdálkodásba, vadászatba is betekintést nyerhetnek, mindezek során komplex látásmódjuk is fejlődik. A fenntartható fejlődéshez és hulladékgyűjtéshez kapcsolódó alprojektekben gyakorolhatják a szelektív hulladékgyűjtést, a komposztálást, készíthetnek ökológiai lábnyomot, továbbá a kultúrtörténeti emlékhelyek felfedezésével, megismerésével a természeti és mesterséges környezethez való kötődésük is pozitívan formálódik.

Az erdei iskola hatékonyságának vizsgálata a tanulók által készített alkotások elemzésével

A nevelési eredményvizsgálatok közül a szakirodalom kiemeli a tanulók által elkészített alkotások, produktumok elemzését mint módszert. Véleményünk szerint ez a gyakorlatban igen ritkán alkalmazott módszer rendkívül sokat elárul a gyermekek gondolkodásában, viselkedésében végbemenő változásokról, bizonyos nevelési hatások eredményességéről. Elemző munkánk a Ravazdi Erdei Iskolai Oktatóközpontban a tanulmány szerzője által vezetett programokon született alkotások közül mutat be néhány részletet, szemléltetve az erdei iskolai foglalkozások eredményességét.

Az erdei iskola program utolsó napja általában egy vetélkedővel zárul, melyben a projektcsoporthoz egy útmutató segítségével a tanösvényen végighaladva különböző játékos feladatokat, gyűjtő-kutató munkákat végeznek, mely az 5 napos komplex projektet foglalja össze, szintetizálja az ismereteket. Ezt követően a tanulók egy verset, egy „fohászt” írnak az erdőről. A szerző által összegyűjtött alkotásokon végigtekintve látható, hogy a versek soraiban visszaköszönnek az öt nap során elsajátított ismeretek, továbbá számos esetben a magatartásra, viselkedésre vonatkozó szokások is, melyeket a tanulók fontosnak tartanak. Az alábbiakban néhány példán keresztül mutatjuk be a fentebb leírtakat.

A következő versikében megjelennek a fával kapcsolatos néphagyományokra, népszokásokra történő utalások, melyet a múzeum-tárlatvezetés során a tanulókkal részletesen feldolgozunk: „Végigkísérlek utadon, bölcsőd, sírod vagyok, gyermekkorod játéka, felnőttkorod munkája.” (Győr, Ortutay Gyula Általános Iskola 7. osztályának egy projektcsoporthoz). A múzeum projekt során a gyerekek megismerkednek a fa feldolgozásának menetén túl különböző néphagyományokból ismert faragott tárgyakkal és a fával kapcsolatos mesékkel, történetekkel is. A múzeum lehetőséget biztosít az erdész munkájának megismerésére, az erdőgazdálkodással, az erdő szerepével kapcsolatos ismeretek feldolgozására, továbbá a táj jellegzetes növény- és állatvilágának tanulmányozására.

Nagyon sok, a tanulók által megfogalmazott vers tartalmaz a környezetvédelemmel kapcsolatos intéseket, felhívásokat is: „Emberek, kik szeretitek az életet, nem kéne egy kicsit védeni a Földeteket? Piszkos a víz, szennyezett a levegő, pusztulnak a fák és kiszá-

rad a legelő...” (Ortutay Gyula Általános Iskola 7. osztályának egy projektcsoportja) A projekt során előkerül a fenntartható fejlődés, az ökológiai lábnyom kérdésköre, az emberiség előtt álló feladatok, problémák megvitatása a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően. „Ti túrázó gyerekek ne szemeteljete! Másként hogyan nyújtok az állatoknak menedéket? Tudom, hogy kellemes a fám közt sétálni, de próbáljatok engem óvni és védeni. Ha szemeteltek, akkor meghalok, ha nem: szép vagyok és csodálhattok.” (Győrszemere, Általános Iskola Favágók csapata)

A projekt fontos célkitűzése a tanulók viselkedéskultúrájának formálása. Minderre számos lehetőség adódik a túrák, a vadles, a tárlatvezetés és a számos egyéb program során. A versekben szemléletesen jelennek meg a természetben való helyes viselkedésre felhívó mondatok is, mint például: „Hagyd otthon a magnót, mert zavarja a rigót! Szemetet lát a medve, elromlik a kedve.”; „Ne vágd ki a fát, rontja az erdő állagát.” (Győrszemere, Csíkos Vadmalacok csapat); „Ha az utad árnyas fáim alatt járod, fogadj meg néhány jó tanácsot: Fáim kérgébe szerelmed nevét ne vésd, kíméljed bokraim és szép virágaim.”; „Kérlek védelmezz, mint anya a gyermekét!” (Nyúl, Általános Iskola 7.b. osztályának projektcsoportja).

Sok költemény mutatja be a természet szépségét, az évszakokat, a természetre, az erdőre való rácsodálkozást is, melyet többek között a vadlesek, a felfedező túrák alkalmával tapasztalhattak a gyermekek. Ez azért is lényeges, mert a környezettudatos magatartáshoz vezető úton a természet megérezése, megfigyelése, szeretete, a rácsodálkozás, az élmények szerepe nagy jelentőséggel bír. Alapként szolgálhat ahhoz, hogy a tanulók sikeresen sajátítsák el a fenntarthatóság elveinek megfelelő, a környezetet óvó attitűdöket, hogy megfelelő környezettudatos szokásrendszer alakuljon ki. „Ha beléptél magas kapuim, előtted a forrás friss vizet ont. Elcsodálkozol, ha látod szép tisztásaimat, s örvendezel, ha megpillantod aranyos bokraim. Kóstold meg friss gyümölcsömet, s csodálattal tégy egy pikniket” (Tét, Általános Iskola 3. osztályának projektcsoportja) Íme egy másik szép példa, melyben a rácsodálkozás, a felfedezés öröme jelenik meg a tanulók szemével: „Azt hittük, hogy ismerjük, szeretjük és tiszteljük. Mennyi bűbáj, mily talányok, mind, amit körülöttem láttok. Csodaszép virágok, színpompás szívárványok, madarak csicsérgése, emberek nevetése. Mily csodaszép, mily vidám! Mit eddig szépnek hittünk, rájöttünk, hogy eddig nem is ismerjük. De mégis a természet titokzatos, és egyben félelmetes. Elérhetetlen táj” (Nyúl, Általános Iskola 7. b. osztályának projektcsoportja)

Az erdő mint nevelési színtér és a jól kidolgozott erdei iskolai program kiváló lehetőséget nyújt az érzelmi és erkölcsi nevelésre. Szépen megjelenik a gyermekversekben a szeretet, a törődés, az értékóvó magatartás is. „Kérlek védelmezz, mint anya a gyermekét.” (Győr, Ortutay Gyula Általános Iskola 7. osztályának projektcsoportja)

Gyakran jelenik meg a versekben az erdő hármass (gazdasági, rekreációs, védelmi) funkciójának bemutatása is.– Gazdasági funkció: „Ne tépjétek le a növényeket, mert van köztük különleges, miből gyógyszer készül. Meggyógyulhatsz ettől te és embertársaid!”; „Szomjad oltja, éhséged csillapítja, ha hideg van meleget ad, ha meleg van hűsít.” (Tét, Általános Iskola 3. osztályának projektcsoportja); rekreációs funkció: „Ne bánthatok gyerekek, s felnőttek! Mert én vagyok a kirándulólóhelyetek.”; védelmi funkció: „én vagyok a levegő tisztítója”... (Szerecseny, Általános Iskola 8. osztály). E funkciók részletes feldolgozására a múzeum projektben, továbbá az erdész munkáját megismertető foglalkozásokon kerül sor.

Számos alkotás tartalmazza azokat az ismereteket a növény- és állatvilághoz kapcsolódóan is, melyeket az erdei iskolai táborozás során szereznek a gyermekek, mint például: „Figyelj vándor! Az erdő titkot rejteget. Ha figyelsz, meglesheted! Itt élünk, ez az otthonunk, gyurgyalag a löszfalban, mókus az odúban, féreg a fában, fakopáncs várja. Vaddisznó mama csíkos kölykével hazafelé vágat, makkot kerestek, s közben megáztak. Hangya keres morzsákat, vadász megles rókákat. Aki nem figyelni őket, elpusztítja az

erdőket. Vigyázz, őrizd meg nekünk, mert ez az élőhelyünk s szeretjük!” (Nyúl, Általános Iskola 7. b osztályának projektcsoportja) A következő alkotás is hűen tükrözi az élményszerűen elsajátított ismereteket. „Lábad elé figyelj, kéri az üstökös gyöngyike. A fák nedvét nyalogatom, a szarvasbogár vagyok, ne tűzz gombostűre mert védett vagyok. Fakopáncs a fák doktora vagyok, puskád kérlek rám ne fogd! A gímszarvas vagyok, kegyelemből életem kioldhatod, de kedvtelésből ne kívánd halálom. Ez az erdő kérése ez betartható.” (Nyúl, Általános Iskola 7. b osztályának projektcsoportja)

A néhány kiemelt versrészlet elemzése a környezeti nevelés hatékonyság-vizsgálatának fontos eszköze lehet, természetesen más módszerekkel kiegészülve. Érzékletes módon szemlélteti nemcsak az erdei iskolában elsajátított ismereteket, hanem a gyermekek érzésvilágát, viszonyulásukat a természethez, erdőhöz. A gyerekek által megfogalmazott versek tükrözik a program komplexitását is, hiszen az egészség, a természet- és környezetvédelem, az állat és növényismeret, a népszokások és a korábban említett témacsokrok vissza-visszaköszönnek az alkotásokban. Játékos módszerekkel szoktatják a tanulókat a természet szeretetére, az aktív természetvédelemre, a megfelelő magartási szokások, normák követésére, megőrzésére. Mindezeket tükrözi a győrszemerei Általános Iskola Vadócok projektcsoportjának alkotása, melyet teljes egészében közlünk:

Fohász az erdőhöz

A természet hű az emberhez,
segít, véd és óv.
Arra kér a termőföld:
Ne szennyezd és
légy hozzá jó!

Vigyázz! Ha megbántod,
a selymes fűvet,
a lombos fát,
nem fog többé
vigyázni rád!

Az ég zengi el a boldog imát,
s megköszöni, hogy vigyáztál rá!
Ezt friss levegővel
hálálja meg,
Amitől örül a felnőtt
és a gyerek!

Összegzés

Lezárásként elmondhatjuk, hogy az erdei iskola pozitív nevelési-oktatási hatása mind a fogalmi térképek, mind a tanulók természeti verseinek elemzése alapján bizonyítható. Általánossá tétele, támogatása a közoktatásban feltétlenül indokolt.

Irodalom

Boldizsárné Kovács Gizella (2002, szerk.): *Az erdei iskola hasznos könyve*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
Kovátsné Németh Mária (2001): A reformpedagógiai szemlélet, mint projekt módszer jelentősége a

tanárképzésben és a továbbképzésben. In: *Tanulmánykötet*. NYME ATFK, Győr.
Kovátsné Németh Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, október. 75–86.

Kik azok a „verekedők”?

Az elmúlt hónapokban mind a pedagógusoktól, mind a laikusoktól egyre gyakrabban hallható, hogy az iskola veszélyes hely, a gyerekek egyre durvábbak, a tanároknak félniük kell, amikor a munkájukat végzik. Az iskolai agresszió jelensége új és népszerű szenzáció, a média számára jól eladható téma. Egy-egy, főleg gyerekek által elkövetett erőszakos incidens nyomán széleskörű társadalmi vita bontakozott ki, nincs is talán ma hazánkban olyan ember, akinek ne lenne a témáról határozott véleménye. A miértekről, a jelenségek mögött zajló eseményekről, arról, hogy az erőszakos incidensek mögött miféle történetek bújhatnak meg, s hogy kik azok, akiket egyszerűen „verekedőknek” vagy „tanárverőknek” titulálnak, kevéssé esik szó.

Erőszak az iskolában

Az iskolai erőszakról egyre növekvő számú magyar nyelvű szakirodalom és kutatás áll rendelkezésünkre, s a jelenség számos konferencia témája is. A feltáró jellegű kutatások minden kétséget kizáróan igazolják: a probléma létezik és komoly, de nem új keletű, mint azt többek között „Az Iskola Biztonságáért Bizottság” állásfoglalásában és jelentésében is olvashatjuk. Azt, hogy napjainkban miért foglalkozik e kérdéssel mind a közélet, mind a pedagógusszakma ilyen intenzitással, többféleképpen is magyarázhatjuk. Részben a média gyakorol nagyon intenzív hatást, de nem kétséges, hogy egyszerűen maguk az emberek lettek érzékenyebbek az agresszív incidensek iránt (Csányi, 1999), s az agresszivitás már nem pozitív mintaként jelenik meg (Hallé, 2005), azonban egyik magyarázat nem zárja ki a másikat. Mindenesetre olyan társadalmi problémával állunk szemben, mely arra készteti a pedagógusokat, hogy reagáljanak, megmozduljanak, keressék a jelenségek okát és az újfajta megoldási lehetőségeket. Sajnálatos tény, hogy amióta a tanárok kezéből kivették a testi fenyegetés lehetőségét, sokan érzik úgy, hogy eszköztelenné váltak. A megoldást gyakran valamilyen törvényi szintű szabályozásban látnák, ami felveti a pedagógia és a jog kapcsolódásainak kérdéskörét.

Minden ember véleszületett joga az emberi méltósághoz, így a lelki és testi sérthetlenséghez való jog¹. Nem kérdéses tehát, hogy jogilag az iskolai erőszak a maga módján már szabályozott, a probléma nem ebben, hanem a jogérvényesülésben keresendő. Az pedig, hogy ez a jog mennyire érvényesül az iskolában – tudnak róla vagy sem –, a pedagógusok felelőssége. A gyermek ugyanis speciális jogalany, hiszen jogérvényesítő képessége korlátozott. Az életkorból, a személyiség fejlettségéből és lehetőségeiből fakadó akadályok elhárítása tehát a pedagógus feladata is kell, hogy legyen. Az iskolai erőszakra adott pedagógiai és jogi válaszok azonban sok mindentől függenek. Jogilag – bár erről éppen ebben a pillanatban is zajlanak a szakmai viták – tízennégy évnél fiatalabb gyermeknek nincsen büntetőjogi felelőssége. Ez azonban nem azt jelenti, hogy bármit megtehet, hiszen ugyanakkor ott van a másik gyermek személyi sérthetlenséghez való joga. Bár a pedagógusok gyakran úgy érzik, ez korántsem joghézag, sokkal inkább pedagógiai feladat. Alapvető különbség ugyanis jog és pedagógia között a normativitás tekintetében van. A jog kizárólag normatív szabályokkal működik, melyek mindenkire kivétel nélkül

egyformán érvényesek, a pedagógia pedig alkalmazhat olyan szabályokat, döntéseket, melyek teljes egészükben egyénre szabottak, és persze ezzel egyidőben törvényesek is. Tehát a jog homogenizál, a pedagógia pedig individualizálhat (Bíró, 1998). S ebben rejlik a pedagógia mesterségbeli tudása: megtalálni azokat az utakat és módokat, eszközöket és módszereket, melyeken járva az adott gyermek személyisége pedagógiailag és törvényesen is a legoptimálisabb módon fejleszhető. S mivel a személyiségfejlesztés komplex folyamat, jogi normákkal szabályozni nem lehetséges és önmagában nem elégséges, pedagógiai eszközök nélkül nem adhat megoldást.

Az iskolai erőszak vizsgálata alapvetően egy definíciós nehézséggel kezdődik. El kell döntenünk ugyanis, hogy mit tartunk erőszaknak, vagyis le kell tennünk a voksunkat a zéró-tolerancia mellett, vagy meg kell határoznunk, melyek azok a magatartásformák, amiket még nem, és melyek azok, amiket már az iskolai erőszak kategóriájába sorolunk. Meggyőződésem azonban, hogy ez a megközelítésmód, mellyel megpróbáljuk az iskolai agressziót a különböző megjelenési formái alapján kategorizálni, fontos, de kevésbé vezet eredményre. Mindig lesznek ugyanis az agresszióknak újabb és újabb megnyilvánulásai, amik kilógnak az egyes kategóriákból, gyakoriak lesznek az átfedések, amik szintén megnehezítik az e szempontok szerinti rendszerezést. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy megkerülhetjük e kérdéskört, ennél lényegesen többet mond el azonban az iskolai erőszakról, a különféle agresszív viselkedésmódokról, ha azok minőségi különégeit, azaz funkcióit, céljait vizsgáljuk. Mindemellett fontos tudnunk, hogy e kettő, a megjelenési formák, valamint a funkcionalitás együtt határozzák meg az agressziót, komplex egészet alkotnak, s elválasztásuk csupán mesterséges lehet.

A probléma mindenképpen árnyaltabb megfogalmazást igényel, s az agresszió iskolai szintjén való megjelenésének nagyon változatos okai és céljai lehetnek. Irányulhat például arra, hogy az áldozat önrétekelését csorbítsa, szabadságától megfosssa, félelmet keltsen benne, vagy testileg ártson, fájdalmat okozzon neki. Kutatásomban mindezeket én is elfogadom munkahipotézisként, szükségesnek tartom viszont hangsúlyozni, hogy az elkövető feszültségintjének csökkentésére irányuló funkció mindig az egyik fő motívumként jelenik meg az agresszív viselkedésben, melyet adott esetben az iskola generálhat és/vagy felerősíthet.

Az iskolai erőszakkal kapcsolatosan egyes kutatások (például *Mayo Clinic*, 2008; *Olweus*, 1973) kétféle agressziót különböztetnek meg a konfliktusban részt vevők erőviszonya szerint: az egyik esetben azonos erőviszonyról beszélhetünk, s indítékként az esetlegesség dominál, míg a másik esetben a cél a hatalom gyakorlása a másik – valamilyen szempontból gyengébb – fél felett. Ebben az értelemben Olweus (1973) tehát az agresszív viselkedést olyan magatartásként értelmezi, mellyel valaki szándékosan okoz sérülést vagy sértést, kellemtelenséget a másinak. Olweus elkülöníti a zaklatás és az erőszak fogalmát. Zaklatásnak nevez minden olyan tevékenységet, agresszív viselkedést, melyre jellemző a fent említett hierarchikus viszony, erőfölény vagy dominancia, és ismétlődően, nem csak egyszeri alkalommal fordul elő, mint például csúfolás, cikizés, kiközösítés. Az agresszív viselkedés Olweus szerint csak abban az esetben nevezhető erőszakosnak, amikor az elkövető a saját testét vagy valamilyen eszközt, tárgyat használ, hogy azzal a másinak szándékosan okozzon sérülést vagy fájdalmat, s mindez nem rendszeresen fordul elő; ilyen lehet az egyszeri verekedés az iskolaudvaron. Természetesen az erőszak és a zaklatás között lehet átfedés, például olyan helyzetekben, melyekben fizikai erőt, testi kontaktust használnak a zaklatáshoz, s teszik ezt rendszeresen, hatalmi dominanciával.

Az iskolai agresszió vagy 'bullying' két fő típusát különítik el a szakirodalomban: a közvetlen és a közvetett bántalmazás. A közvetlen bántalmazás lehet verbális vagy fizikai, sőt, e kettő gyakran együtt jár. A közvetett bántalmazás alatt kiközösítés vagy például rossz hír keltése értendő. Külön említést érdemel a legújabb technikai eszközök (mobiltelefon és internet) használata bántalmazás céljából.

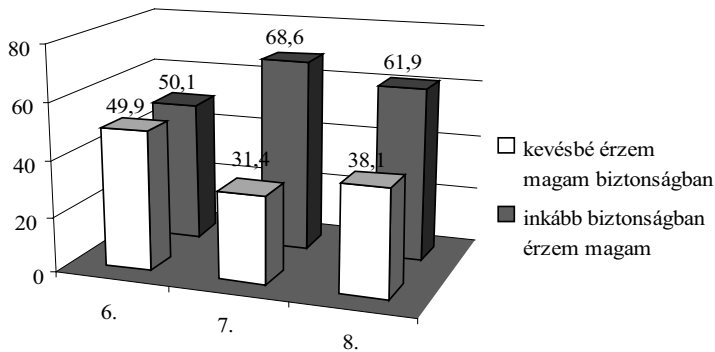
Doktori kutatásomban a fiatalok bántalmazókkal kapcsolatos jogi és pedagógiai eljárások folyamatát és eredményeit vizsgálom, különös tekintettel azok személyiségkorrekciós megalapozottságára. Jelen tanulmányban e kutatás egy fázisát mutatom be, s adok gyorsjelentést a tanulókkal végzett kérdőíves felmérés eddigi részeredményeiről.

Tekintettel arra, hogy a minta nem reprezentatív, az eredményekről pusztán tendenciaszerű következtetéseket vonhatunk le. Az elemzett minta 115 fő hatodik, hetedik és nyolcadik évfolyamos általános iskolás tanulóból áll. A vizsgálat egy Pest megyei, kisvárosi, nyolcosztályos általános iskolában készült. Az általam összeállított önbevallásos kérdőívet az iskola minden vizsgált osztályában személyesen vettem fel, szükség esetén értelmezési segítséget nyújtva a gyermekeknek. A kérdőív az iskolai erőszak több aspektusát vizsgálja, melyből ebben a tanulmányban néhány érdekesnek vélt eredményt mutatok be. Hangsúlyozni szeretném azonban, hogy bár az iskolai erőszakkal kapcsolatos számszerű adatok segítségével jól körülhatárolható képet kaphatunk, tudnunk kell, hogy minden egyes adat mögött egy-egy gyermek élete áll, és a körülmények, a motivációk, az érzelmek komplexitása nem írható le pusztán számokkal. Éppen ezért a kérdőíves vizsgálatokat kutatásom egészében elengedhetetlennek tartom interjúkkal is kiegészíteni.

Biztonság az iskolában

A vonatkozó jogszabály: 10. § (1) A gyermeknek, a tanulónak joga, hogy nevelési, illetőleg nevelési-oktatási intézményben biztonságban [...] neveljék és oktassák. (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról)

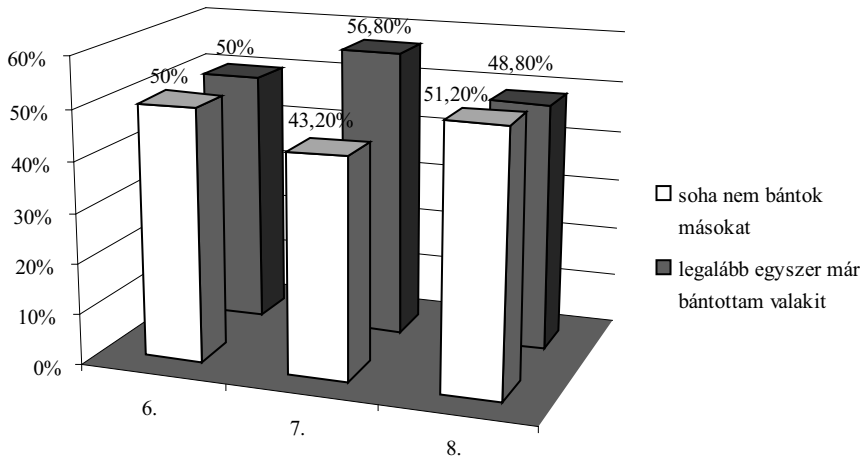
Kérdőívem első részében arra kerestem a választ, vajon hogyan ítélik meg a különböző életkorú és nemű tanulók a saját iskolai biztonságukat. Feltételeztem, hogy azok a gyermekek, akik legalább egyszer már voltak tetteles bántalmazás áldozatai, kevésbé érzik magukat biztonságban.



1. ábra. A tanulók biztonságérzete az iskolában (n=115)

Amint az 1. ábrán is látható, a lányok csaknem háromnegyede általában nagyobb biztonságban érzi magát, mint a fiúk. Ebből arra következtethetnénk, hogy áldozatként kisebb arányban jelennek meg. Meglepő eredmény, hogy – ellentmondva az agresszív viselkedésben a nemek közötti különbségekkel foglalkozó kutatások eredményeinek (például Olweus, 1973) – a vizsgálati mintában szereplő lányok magasabb arányban jelennek meg áldozatként, mint a fiúk, különösen a verbális, de a tetteles bántalmazás tekintetében is. A kérdőív felvétele során a lányok szóban számos esetben számoltak be arról, hogy egy bizonyos, fiúkból álló csoport rendszeresen zaklatja őket, még tettelesen is.

Részletesebben elemezve az iskolai biztonság kérdéskörét, összefüggés tapasztalható a biztonságérzet és az életkor között is. Az 1. ábra két görbéjén látható az a trend, hogy minél fiatalabb egy diák, annál kevésbé érzi magát biztonságban.



2. ábra. A bántalmazást elkövetők aránya (%; n=115)

Külön vizsgálva a verbális és a fizikai agressziót kiderül, hogy mind a szóbeli, mind a tettes bántalmazást tekintve minél fiatalabb egy diák, annál nagyobb eséllyel válik áldozattá, mint az 1. táblázatban is látható.

1. táblázat. „Az iskolában, a tavalyi tanévben és az idén szóban/tettes bántottak engem” (%; n=115)

		Soha	Legalább egyszer már előfordult	Évente pár alkalommal	Havonta	Hetente	Minden nap
6.évf.	Szóban	18,2	18,2	22,7	13,6	9,1	18,2
	Tettes	40,9	36,4	9	9,0	4,7	0
7. évf.	Szóban	25	11,2	33,3	8,3	16,7	5,6
	Tettes	51,5	18,2	21,2	3,0	6,1	0
8. évf.	Szóban	23,6	14,5	41,8	3,6	7,3	9,2
	Tettes	76,9	3,8	15,4	0	1,9	2

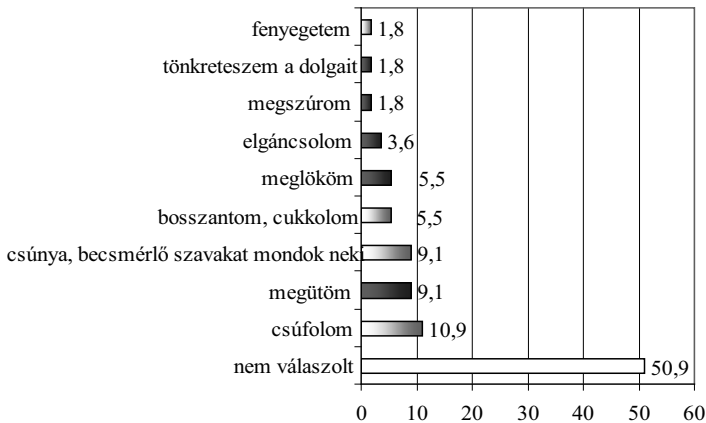
Öröndetes adat, hogy a tettes bántalmazás napi szinten csak két százalékban jelenik meg. Mindemellett fontos kihangsúlyozni, hogy a számok mögött gyerekek vannak, s ez a két százalék jelen esetben két vagy három olyan tanulót takar, akinek az iskolában töltött idő minden napján a tettes bántalmazás valamilyen formáját kell elszenvednie. Megdöbbentő adatként kell értelmeznünk a táblázat többi százalékos eredményét is – különös tekintettel a kis elemszámra –, hiszen mindhárom évfolyamban csupán a tanulók mintegy ötöde vallotta, hogy még soha nem bántották verbálisan, s a hatodikosok hozzávetőlegesen hatvan, a hetedikesek 50, illetve a nyolcadikosok 20 százalékát már legalább egyszer érte fizikális bántalmazás az elmúlt és az ideai tanévben.

A bántalmazás megjelenési formái

A vonatkozó jogszabály: 10. §(2) A gyermek, illetve a tanuló személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben kell tartani, és védelmet kell számára biztosítani fizikai és lelki erőszakkal szemben.(1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról)

Már a fenti táblázat is szemléletesen mutatta az iskolai agresszió mértékét, ez azonban az áldozatok önbevallása alapján, s csak két szempont mentén (verbális és fizikális agresszió) történt.

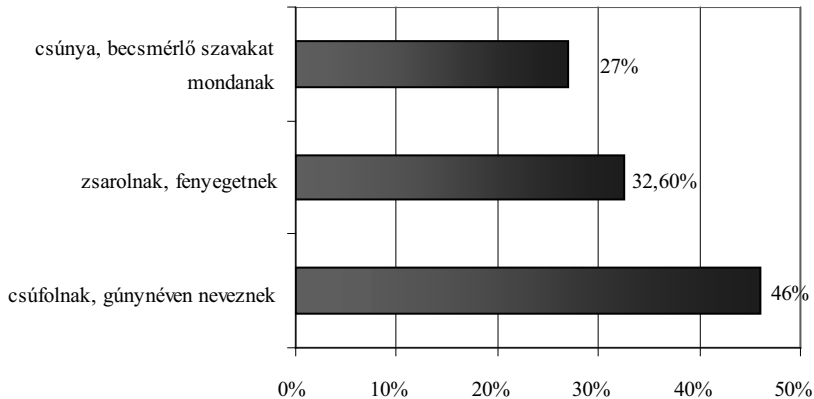
A 3. ábra más szemszögből, a bántalmazók bevallása szerint jeleníti meg a bántalmazás különböző formáit (a bántalmazók százalékos aránya az egyes évfolyamokon a 2. ábrán látható).



3. ábra. A bántalmazás módja a bántalmazottak bevallása alapján (%; n=55)

A kérdőív „Milyen módon bántasz te másokat?” kérdésére adott válaszok kilencféle kategóriában jelentek meg. Az 1. táblázat adataihoz hasonlóan itt is a verbális bántalmazás (a diagramon a világosabb sávok), azaz a csúfolás a legjellemzőbb bántalmazási forma, de nem sokkal marad alatta a tettelegesség sem: a válaszolók 9,1 százaléka vallotta azt, hogy megüti a társát. Összességében tehát elmondható, hogy 27,3 százalék verbális, 21,8 százalék fizikai agressziót alkalmaz azok közül a gyerekek közül, akik önbevallásuk alapján beismerik, hogy bántottak már másokat. Nem hagyható figyelmen kívül azonban, hogy bár az összelemszám (n=115) fele válaszolta azt, hogy szokott bántani másokat, amikor ennek módjára kérdeztem rá, 50 százalékuk erre a kérdésre semmit nem válaszolt. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen könnyebb úgy vállalni valamit, ha pontosan nem kell megmondanunk, mit is tettünk, ha nem kell szembesülnünk a tettel, amit elkövettünk, formálisan kivonva és felmentve magunkat a tett következményei alól. Különösen erősnek hatást gyakorolhat mindez abban az esetben, amikor a gyerek először mondja ki a maga számára, s látja írásban is. Nagyon fontos lenne a pedagógusnak komolyan tudatosítania a gyerekekben a bántalmazás következményeit. Feltételezem, hogy az erőszakos gyerekek nagy többsége nincs tisztában tettének valódi súlyával.

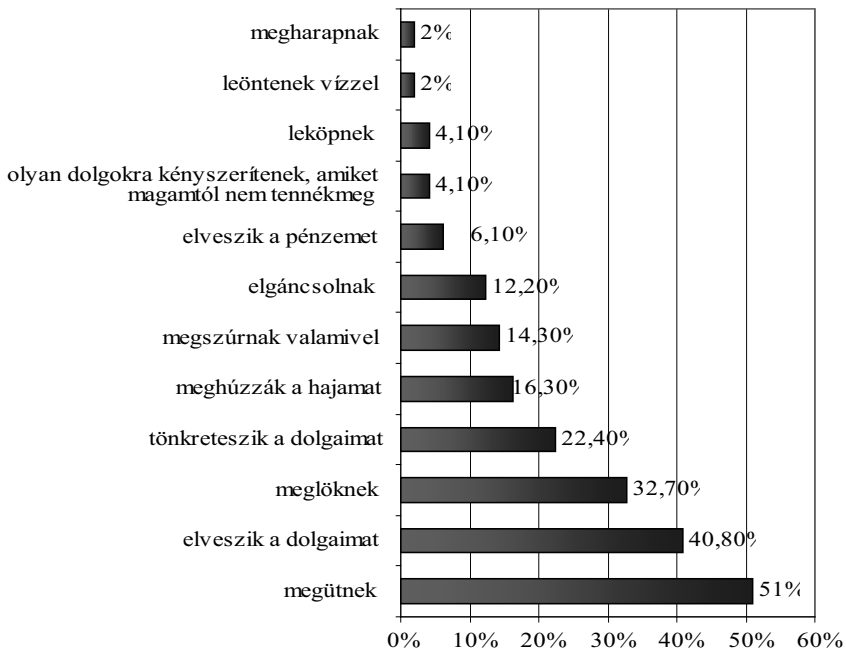
Árnyaltabb képet kapunk a bántalmazás megjelenési formáiról, ha a kérdőív azon részét nézzük meg, melyben az áldozatokat kérdezzük arról, hogyan bántották őket. A fent említett okok miatt lényegesen könnyebb az áldozat oldaláról szavakba önteni a mégoly nehéz történéseket is.



4. ábra. A bántalmazás módja a bántalmazottak bevallása alapján (%; n=89)

A 4. ábra azt szemlélteti számunkra, hogy akiket szóban bántanak, azokat itt is a legtöbb esetben csúfolják: „csúnya, hülye, buta, dagadt zsidó, cucu malac, lapos vagy, egér, dömper” és még sorolhatnám a gyerekek válaszait.

A vizsgált életkorban (12–14 év) az önértékelés igen fontos a későbbi mentális egészség szempontjából (Cole és Cole, 1997, 572–573.). Ebben az életkorban, amikor a társas kapcsolatok dominálnak, a gyerekek, nagyon szigorúan, egymáshoz hasonlítják magukat, s a népszerűség kritériumai kemény mértéket jelentenek azok számára, akik kívül esnek ezen (Kulcsár, 2005). Könnyen lebecsüljük ezeket a csúfolódásoknak, illetve becsmérlő szavaknak a valódi jelentőségét, s elsiklunk felettük, sokszor talán nem is tartjuk agresszióknak. Valójában a verbális agresszió nagyon gyakori az emberek között,



5. ábra. A tetleges bántalmazás módja, a bántalmazottak bevallása alapján (%; n=49)

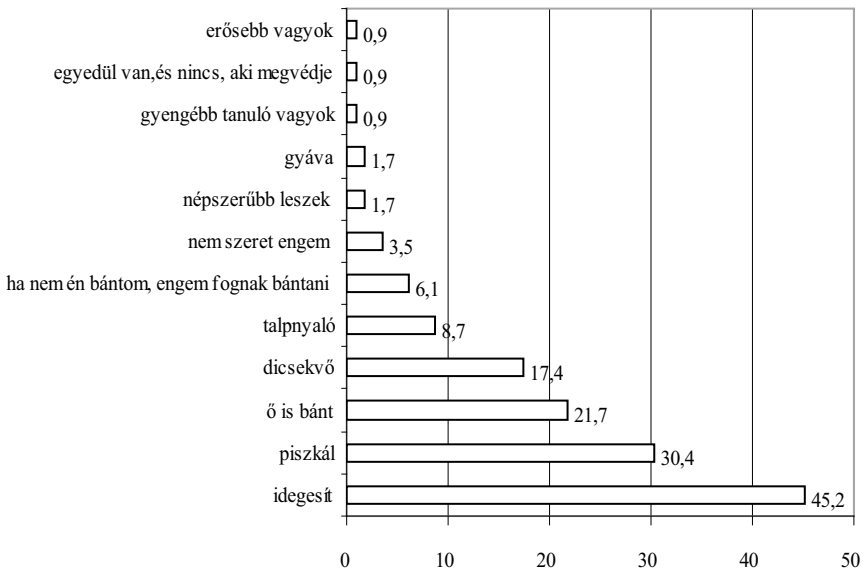
s általában annak enyhébb, ritualizálódott formájának számít, de gyakran előjele, előkészítője a valódi fizikai támadásnak (Csányi, 2006). A gúny, a heccelődés, az agresszív beszéd hatása a viccelődéstől az egyéni tragédiáig vezethet, a gyermek szociális helyzetét és önértékelését egyaránt rombolja.

Az 5. diagramon a tetteges bántalmazások megjelenési formáit láthatjuk, szintén az áldozatok leírásai alapján. A fizikai bántalmazások fele ezek szerint az adatok szerint is, csakúgy, mint a bántalmazók bevallása szerint (lásd a 3. ábrát), ütések formájában történik. Mindezen túl érdemes egy kis figyelmet fordítani a második leggyakoribb megjelenési formára is. Bár a tetteges bántalmazások közé soroltam azt, amikor elveszik másik dolgait, mégis kicsit kilóg ebből a kategóriából, ugyanis ez a típusú bántalmazás kifejezetten a hatalomgyakorlás, a másik feletti uralom példája, nem a szó szoros értelmében vett fizikai agresszió.

A verbális és a tetteges agresszió megjelenési formának feltérképezésével a céloom nem pusztán az elborzasztás, sokkal inkább annak igazolása és megerősítése, hogy az iskolai erőszak létező és komoly probléma, és semmiképpen nem tekinthető a gyermekkori fejlődés természetes velejárójának.

Miért bánt valaki másokat?

Azoknak a gyerekeknek, akik már bántottak legalább egyszer valakit, 79,4 százalékát szintén érte már verbális, 42,9 százalékát pedig fizikai agresszió. Ez természetesen nem jelent mindig kölcsönösséget, de ahogyan azt a 6. ábra is mutatja, gyakran igen. Az „idegesít, piszkál és ő is bánt” kategória egyértelműen arra utal, hogy ez bizony sokszor adok-kapok szituáció. Ilyen esetben pedig nagyon nehéz dolga van annak a pedagógusnak, aki szeretné kideríteni, ki kezdte, s hogy vélt, avagy valós sérelmek szolgáltak-e az incidens alapjául. Ma az egyik gyerek bántalmaz, holnap ő lehet az áldozat, és fordítva.



6. ábra. A bántalmazás motivációja a bántalmazók bevallása alapján (%) (n=55)

Figyelmet érdemel még a válaszolók 6 százalékának vélekedése is, miszerint ha nem ők bántják a másikat, maguk válhatnak áldozattá. Igen komoly és meghatározó ereje van az iskolában, illetve az osztályban uralkodó csoportnormáknak, az iskolai klímának.

Sokszor a pedagógus nincs is tisztában a csoportban zajló folyamatokkal, bizonyos szubkultúrákkal, s azzal az igen kemény helyzettel, amikor a testi épség védelme nem létezik mások testi épségének megsértése nélkül, ahogyan azt egy interjúalanyom is megfogalmazta: „Itt nem lehetett nem verekedni.”

Az előző, 6. ábra alapját képező kérdésre azok válaszoltak, azokkal előfordul, hogy bántják társaikat. Ezek az adatok önmagukban is érdekesek, és sok tanulsággal szolgálhatnak, de nem lenne teljes a kép, ha nem ismernénk meg azok véleményét is, akik saját bevallásuk szerint nem szoktak bántani senkit. Részben azért, mert az ő véleményük éppúgy része a jelenségnek, mint a bántalmazóké, másrészt pedig könnyen lehet, hogy egyes szám második személyben, közvetlenül nekiszegezve a kérdést a diáknak, nem kapunk választ. A 2. táblázat tehát a minta egészének véleményét tükrözi arról, vajon „miért bánt valaki másokat”.

2. táblázat. A bántalmazás motivációja (%; n=115)

Azért bánt valaki másokat, mert...

népszerűbbnek érzi magát tőle	71,3
szeret másokat bántani	57,4
akit bánt, az gyengébb	47,8
nem tetszik a megjelenése, külseje	45,2
nem üt vissza	40,9
látja rajta, hogy fél tőle	39,1
nem szeretik a többiek	33,0
aki bántja, az nem kedveli	31,3
jobb vagy rosszabb tanuló	23,5
nincs barátja, aki megvédje	20,9
fiatalabb	20,0
a tanárok nem állítják le	15,7

A legtöbben úgy vélik, hogy a bántalmazó azért bánt másokat, mert ettől népszerűbbnek érzi magát. Ez az eredmény megegyezik Olweus (1980) következtetésével, miszerint az iskolai erőszakoskodók viselkedése mögött egyfajta látszólagos népszerűség húzódik meg, s ez a népszerűség inkább csak az áldozatok népszerűtlensége tükrében tűnik átlag felettinek. Kutatásai az agresszorok motivációjával kapcsolatban arra mutatnak rá, hogy ezek a gyerekek erősen vágnak a hatalomra és a dominanciára, élvezik, ha uralkodhatnak, ha elnyomhatnak másokat. Ez a jellemzője a bántalmazó gyerekek jelen vizsgálatban is erőteljesen megjelenik: a megkérdezettek több, mint fele gondolja úgy, hogy azért bánt valaki másokat, mert egyszerűen szereti ezt tenni.

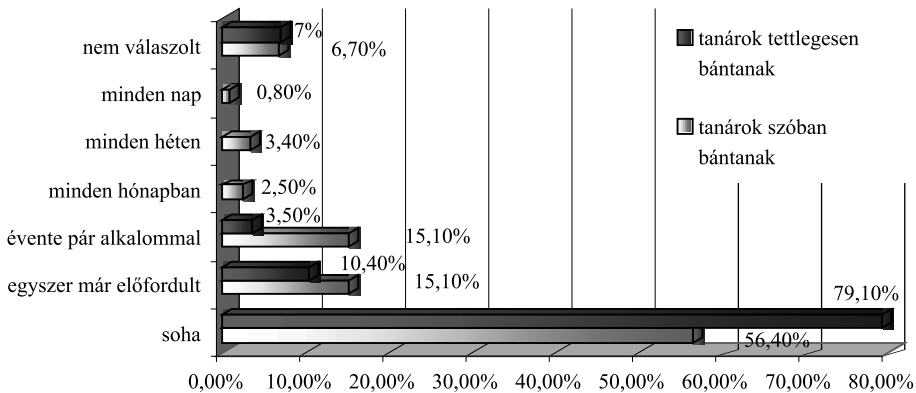
Majdnem fele véli úgy a tanulóknak, hogy az bánt másokat, aki erősebb, s mi felnőttek is szívesen vizionáljuk azt a képet, melyben a verekedős gyerek magas, jó fizikumú, társainál fejlettebb, és leginkább fiú. Kétségtelenül ez a sztereotip „verekedős gyerek” is valóságos, ugyanakkor mindössze a bántalmazók 0,9 százaléka vallotta azt, hogy azért bánt másokat, mert erősebb náluk (lásd a 6. ábrát).

Olweus az agresszív reakciós minták kialakulásához vezető minták egyik fontos tényezőjeként határozza meg az autoriter gyermeknevelési módszereket, a testi fenyegetést. Az agresszió az egyik olyan viselkedésforma, melyet a gyerekek sok más viselkedéstípusnál szívesebben utánoznak. A családban uralkodó légkör és nevelési módszerek miatt frusztrált gyermek átviheti agresszióját iskolai környezetére, társaira (Horváth Szabó és Vigassyné, 2001). Az általam vizsgált mintában azoknak a gyerekeknek, akik bántani szoktak másokat, 45 százaléka gyermekbántalmazás áldozata, azaz olyan családi légkörben nevelődik, mely erőszakos mintát közvetít számára.

A tanárok mint bántalmazók

A vonatkozó jogszabály: 10. §(2) A gyermek és a tanuló nem vehető alá testi fenyegetésnek, embertelen, megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak. (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról)

Szerencsések lennénk, ha azt az örömteli helyzetet tapasztalnánk az iskolákban, hogy a fent idézett törvénycikkelyt maradéktalanul betartják. A valóság azonban az, hogy a gyerekek egészen másról számolnak be, ahogyan azt a 7. ábra adatai is mutatják.



7. ábra. A tanári bántalmazás aránya (%; n=115)

Öröndetes eredmény, hogy a tanulók csaknem 80 százalékát soha nem érte tettelegesség a tanárok részéről; valamivel több, mint a minta fele a verbális tanári erőszakot sem tapasztalhatta meg.

A gyakorló pedagógusok véleménye még ma is megoszlik a makarencói pofon pedagógiai hatékonyságáról, azonban bárhogyan is vélekedik erről valamely pedagógus (ez a kutatásaim keretében folytatott pedagógus-interjúkból is kiderül), s vall bármilyen pedagógiai elveket, a jogszabály kivétel nélkül mindenkire vonatkozik. Sajnos arról sem lehetünk meggyőződve, hogy ez a 80 százalék a valóságot tükrözi, hiszen a 7. ábrán is ott látható az a hét-hét százalék, akik nem válaszoltak. Az iskola mint intézmény hierarchikus rendszer, szereplőinek autonómiája köztudottan nem egyforma, nem követheti a demokrácia mérleg-elvét. A fent említett tanulók számára, akiket tanáraik tettelegesen bántalmaztak, ez érzelmileg igen megalázó és megrázó helyzet lehetett, melyben a jogérvényesítésben természeténél fogva korlátozott, az iskola erősen hierarchizált rendszerében szinte semmi hatalommal nem rendelkező gyermekek jogai és érzései egyaránt nagy mértékben sérültek. A személyi sérthetlenséghez való jogot nem csak a tanulók, de a pedagógusok sem mindig tartják tiszteletben. Nem másról van itt szó, mint hogy elvárjuk a gyerektől, hogy 'tökéletes' legyen, miközben sokszor mi pedagógusok adjuk számára a mintát azzal, hogy évekre vagy akár évtizedekre szóló sérelmeket okozunk a gyerekeknek egy-egy mondatunkkal vagy cselekedetünkkel, megszegyénítjük, megalázzuk társai vagy önmaga előtt.

Egy idézettel zárom ezt a tanulmányt, melyet egy iskoláskorában verekedős, hajdani diák osztott meg velem egy interjú során: „Megmondom én, mit lehetne tenni. A büntetés nem jó semmire. Ha van egy tanár, akire lehet számítani, aki barát, aki emberszámba vesz, azért mindent megtesz egy gyerek. Nekünk volt egy ilyen tanárunk, ő a verekedésről is le tudott beszélni.”

Jegyzet

(1) 54. § (1) A Magyar Köztársaságban minden embernek veleszületett joga van az élethez és az emberi méltósághoz, amelyektől senkit nem lehet önkényesen megfosztani.

Irodalom

1949. évi XX. törvény. A Magyar Köztársaság Alkotmányja
1993. évi LXXIX. törvény a Közoktatásról
- Az Iskola Biztonságáért Bizottság (é. n.): Állásfoglalás és javaslat a nevelési-oktatási intézményekben megjelenő erőszakos magatartásformákkal kapcsolatban. 2008. 11. 24-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_af_080605.pdf
- Bíró Endre (1998): Jog a pedagógiában. Jogismeret Alapítvány, Budapest
- Cole, M. és Cole, S. R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2007): *Az emberi viselkedés*. Sanoma, Budapest.
- Haller József (2005): *Miért agresszív az ember?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Horváth Szabó Katalin és Vigassyné Dezsényi Klára (2001): *Az agresszió kezelése*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.
- Kulcsár Éva (2005): *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Tanárképzési és Továbbképzési Központ, Budapest.
- Mayo Foundation for Medical Education and Research (2008): Bullying: Help your child handle a school bully. 2008. 11. 20-i megtekintés, <http://www.mayoclinic.com/health/bullying/MH00126>
- Metzig, W. és Schuster, M. (2000): Agresszió az iskolában. Elméleti háttér, előfordulás, beavatkozás és megelőzés. In Hárدي István (szerk.): *Az agresszió világa*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Olweus, D. (1973): Personality and Aggression. In Cole, J. K. és Jensen, D. D. (szerk.): *Nebraska symposium on motivation, 1972*. University of Nebraska Press, Lincoln, NE.
- Olweus, D. (1980): Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Development Psychology*, 16.