

11

Színház
és
Pedagógia

A BŰNMEGELŐZÉSBEN

DRÁMA ÉS SZÍNHÁZ A BŰNMEGELŐZÉSBEN

A Káva Kulturális Műhely
JUVENTAS programja

DRÁMA ÉS SZÍNHÁZ



<<<< 2019

Színház és Pedagógia 11.

Dráma és színház a bűnmegelőzésben

A Káva Kulturális Műhely JUVENTAS programja

Színház és Pedagógia 11.
Elméleti és módszertani füzetek

Szerkesztette: Oblath Márton
Sorozatszerkesztő: Horváth Kata, Takács Gábor
ISBN: 978-963-88397-9-4
Olvasószerkesztő: Bosnyák Gabriella
Kiadja: Káva Kulturális Műhely Egyesület
Minden jog fenntartva.

A program a Belügyminisztérium és a Nemzeti Bűnmegelőzési Tanács
támogatásával valósul meg.

PARFORUM

KÁVA⁺
a résztvevő színháza



2019

Lapterv és tördelés: Szegő Miklós
Nyomda: Ritter Nyomda

Színház és Pedagógia

DRÁMA ÉS SZÍNHÁZ A BŰNMEGELŐZÉSBEN

Szerkesztette: Oblath Márton

A Káva Kulturális Műhely JUVENTAS programja

Tartalom

Bevezetés	9
(Oblath Márton)	
Tanítási dráma fogva tartott fiatalokkal	12
(Lipka Péter, Patonay Anita, Takács Gábor)	
Bűnmegelőzési célú performatív beavatkozások a budapesti általános iskolákban	78
(Csák Róbert, Kecskés Nóra, Sztripszky Hanna, Oblath Márton)	
Bűnmegelőzési célú performatív beavatkozások a budapesti középiskolákban	134
(Csák Róbert, Oblath Márton, Fóti Orsolya)	
Következtetések	195
(Oblath Márton)	
Mellékletek	202
Függelék	256

Tartalomjegyzék

Bevezetés	9
Tanítási dráma fogva tartott fiatalokkal	12
A JUVENTAS program a Budapesti Javítóintézetben	12
Az intézményi környezet	12
A tanítási dráma eszközrendszere	18
A foglalkozások felépítése	20
Az első tanításidráma-folyamat	22
Első foglalkozás	22
Második foglalkozás	28
Harmadik foglalkozás	35
Negyedik foglalkozás	40
Ötödik foglalkozás	44
A második tanításidráma-folyamat	48
Első foglalkozás	48
Második foglalkozás	53
Harmadik foglalkozás	55
Negyedik foglalkozás	59
Ötödik foglalkozás	63
Hatodik foglalkozás	67
Összefoglalás	72
A foglalkozássorozat intézményi keretei	72
A tanítási dráma pedagógiai keretei	73
A szabályjátékok és a történetek használata	74
Csoportdinamikai kihívások	75
A motiváció fenntartása	76
Szakmák közötti együttműködés	77

Bűnmegelőzési célú performatív beavatkozások a budapesti általános iskolákban

78

A kérdőíves hatásvizsgálat eredményei **78**

A bemeneti és a kimeneti minta jellemzői 79

Felelősség és kooperációigény 84

Szórakozás és veszélyérzékelés 86

Bántalmazás megítélése és beavatkozás 89

Segítségkérés 90

A beavatkozások tanulói értékelése 93

Első esettanulmány **96**

Az általános iskola bemutatása 96

A színházi nevelési előadás 99

Osztálytermi bűnmegelőzési tréning 107

Összefoglalás 110

Második esettanulmány **113**

Az általános iskola bemutatása 113

Színházi nevelési előadás 119

Osztálytermi bűnmegelőzési tréning 128

Összefoglalás 131

Bűnmegelőzési célú performatív beavatkozások a budapesti középiskolákban

134

A kérdőíves hatásvizsgálat eredményei **134**

A bemeneti és a kimeneti minta jellemzői 135

Iskolai bántalmazás definíciója a középiskolások körében 140

Felelősség és közbeavatkozás 148

Iskolai bántalmazás áldozatának elfogadása 154

Beavatkozások kérdőíves értékelése 158

Első esettanulmány **161**

Az iskola bemutatása 161

A színházi nevelési előadás 166

Az osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozások 173

Összefoglalás 177

Második esettanulmány	178
Az iskola bemutatása	178
A színházi nevelési előadás	184
Az osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozás	190
Összefoglalás	193
Következtetések	195
Képzések a Pest megyei bűnmegelőzési jelzőrendszer szakemberei számára	196
Alkalmazott dráma fiatalokú fogvatartottakkal	197
Performatív bűnmegelőzési beavatkozás az iskolákban	198
Mellékletek	202
Az általános iskolai színházi nevelési előadás és az osztálytermi foglalkozás forgatókönyve	202
A középiskolai színházi nevelési előadás és az osztálytermi foglalkozás forgatókönyve	207
A megfigyelési naplók szerkezete	211
A kísérőinterjúk vezérfonala	215
A hatásvizsgálati kérdőívek	218
A javítóintézeti drámaórákhoz használt megfigyelési naplók és beszélgetésvázlatok	253
Függelék	256
Az általános iskolai hatásvizsgálat adattáblái	256
A középiskolai hatásvizsgálat adattáblái	279

Bevezetés

Oblath Márton

Az utóbbi tizenöt évben Magyarországon is számos program vállalkozott arra, hogy a drámapedagógia eszközeit ifjúsági bűnmegelőzési programok keretében alkalmazza¹. A Káva Kulturális Műhely², a Pest Megyei Rendőr-főkapitányság Bűnmegelőzési Osztálya³, az EMMI Budapesti Javítóintézet⁴ és a Parforum Részvételi Kutatói Műhely⁵ konzorciumában útjára indított JUVENTAS program abból indult ki, hogy a technológiai és társadalmi változásokkal összefüggésben jelentősen átalakult a fiatalok tudása, magatartásmintái, kommunikációs várakozásai, és a kulturális változásokkal összefüggésben megváltoztak a bűnmegelőzési célú alkalmazott dráma és a performatív beavatkozások sikeres megvalósításának feltételei is.

A Káva által vezetett konzorcium 2018–19-ben három nagyobb modulba szervezve, öt szűkebb területet jelölt ki, amelyeken az érintett intézmények és szakemberek bevonásával⁶ gyermekvédelmi szakemberek és pedagógusok közösen „tesztelték”, hogy a dramatikus eljárások miként tudnak hatékonyan és fenntartható módon beépülni a bűnmegelőzés rendszerébe Magyarországon. A dramatikus eljárások (1) a jelzőrendszerben dolgozó szakemberek drámapedagógiai képzésére, (2) a fiatalok fogvatartottak társadalmi integrációját támogató dramatikus folyamatra, (3) a fiatalok fogvatartottakkal dolgozó pedagógusok problémaorientált dráma alapú képzésére, (4) a közoktatásban tanuló fiatalok színházi nevelés (TIE) segítségével történő bűnmegelőzési és áldozatvédelmi érzékenyítésére, (5) a közoktatásban dolgozó pedagógusok prevenciós munkájában a drámapedagógiai (DIE) eszközök fejlesztésére terjed ki.

¹ Tudomásunk szerint az első ilyen programot az Országos Bűnmegelőzési Tanács indította útjára a 2000-es évek elején. Lásd Kaposi László (szerk.): Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában. Budapest, 2004, Országos Bűnmegelőzési Tanács – Magyar Drámapedagógiai Társaság.

² A Káva Kulturális Műhely részéről a programban közreműködött Balassa Zsófia (projektmenedzser, gazdasági vezető), Bori Viktor (színész-drámatanár), Gyombolai Gábor (színész-drámatanár), Kardos János (színész-drámatanár), Milák Melinda (színész-drámatanár), Patonay Anita (színész-drámatanár), Petró Júlia (szervező), Sereglei András (színész-drámatanár), Somorjai Márton (technikus), Sólyom-Nagy Fanni (kommunikációs munkatárs), Takács Gábor (projektmenedzser, művészeti vezető, színész-drámatanár), valamint Tóth Andrea (pszichológus, osztálytermi tréningeket vezető szakember).

³ A Pest Megyei Rendőr-főkapitányság Bűnmegelőzési Osztálya részéről Szoboszlainé Schiller Zsuzsanna (osztályvezető), Buda Helga és Takács Anna működött közre a programban.

⁴ A Javítóintézet Mentálhigiénés Munkacsoportja részéről Lipka Péter (művészetterapeuta, pszichopedagógus) koordinálta a programot.

⁵ A Parforum részéről Csák Róbert, Fóti Orsolya, Kecskés Nóra, Oblath Márton és Sztipszky Hanna vett részt a programot kísérő kutatásban és a tanulmányok elkészítésében.

⁶ A számos bevont szakember között elsősorban Fekete Ágnes, Flaskay Suzsza, Szóké né Halász Éva és Vidra Erika volt felelős az iskolai programok koordinációjáért.

A JUVENTAS program első modulja a Pest megyei bűnmegelőzési jelzőrendszerben dolgozó szakemberek szükségleteihez igazodva valósított meg drámapedagógiai képzéseket. A rendszerben a konkrét bűnmegelőzési, tájékoztatási, információátadási munkát is végző szakembereket igyekezett 30 órás drámapedagógiai képzések keretében felvértezni azokkal az alapvető módszertani ismeretekkel és dramatikus technikákkal, amelyek lehetőséget biztosítanak a közvetlenebb, nyíltabb, őszintébb kapcsolatteremtésre az ifjúsági célcsoportok és a jelzőrendszerben dolgozó szakemberek között. A drámapedagógiai módszerek megfelelő alkalmazása lehetőséget teremt a csoportépítésre, az információk befogadásához szükséges bizalmi viszony kialakítására. A képzésben részt vevő szakemberek közvetlenül beépíthették az új eszközöket a munkájukba.

A második modulban a Budapesti Javítóintézetben valósult meg a fogvatartott fiatalok társadalmi és munkapiaci integrációjához elengedhetetlen kompetenciák fejlesztését célzó dramatikus folyamat. A programmodul különlegessége volt, hogy a javítóintézet működését rendszerként kezelte, a bent dolgozó nevelők részesei voltak a programnak, önálló drámaórákon is részt vettek, és a tapasztalatok feldolgozásában is jelentős szerepet vállaltak.

A harmadik modul a közoktatásban tanuló fiatalokat és a helyi pedagógusokat célozta. Itt a program fő célja a színházi nevelés (mint érzékenyítés) és a tematikus osztálytermi bűnmegelőzési tréning hatékony összekapcsolási lehetőségeinek vizsgálata, a szervezeti és módszertani adottságokhoz rugalmasan igazodó megoldások tesztelése, majd népszerűsítése volt.

A jelen kötet három tanulmánya a javítóintézetben, az általános iskolákban és a középiskolákban megvalósult programot mutatja be. A bűnmegelőzési jelzőrendszer szakembereinek tartott képzések és az iskolai táborok tapasztalatait röviden érintjük a tanulmánykötet konklúziójában, részletes feldolgozásukat azonban a program második évében megvalósuló képzésekkel együtt szeretnénk elvégezni.

Lipka Péter, Patonay Anita és Takács Gábor tanulmánya annak a kétszer hat alkalomból álló foglalkozássorozatnak a megtervezését, megvalósítását és értékelési gyakorlatát mutatja be, amelynek fő célja a tanítási dráma (DIE) kipróbálása volt a fogva tartott fiatalokkal. E „próbatétel” tanulságait lépésről lépésre mutatja be a tanulmány, konkrét példákon demonstrálva, hogy a dráma alapú beavatkozás sikeressége miként függ össze az alkalmazott munkaformákkal, a drámatanárok habitusával, a fogva tartott fiatalok életvilágával és az intézmény működési rendjével. Tanulmányuk elsősorban ahhoz a kérdéshez kívánt hozzászólni, hogy pontosan mely célokra és milyen módon lehetne intézményesíteni a hazai javítóintézeti nevelésben (és a végrehajtásban is) a drámapedagógiát. A naplókön alapuló szöveg azonban más területeken dolgozó pedagógusok és drámapedagógusok számára is izgalmas, tanulságos lehet. Arra mutat példát, hogy a drámapedagógiai reflexió mi-

ként tehet kísérletet arra, hogy a munkaformák értékelését, a résztvevők mondanódójának, értékvalasztásainak megértését és az intézményi környezet kényszereit egyidejűleg és folyamatosan vonja be a szakmai tanulságok megfogalmazásába.

A következő két tanulmány kevert módszertannal dolgozó (kvantitatív és kvalitatív módszereket integráló) hatásvizsgálatok keretében igyekszik válaszolni arra a kérdésre, hogy mit tesznek – és mit tehetnek – hozzá az iskolán kívül megvalósított komplex színházi nevelési előadások az iskolán belül lebonyolított osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozásokhoz.

A két budapesti általános iskola 8. osztályos tanulóinak szóló beavatkozás közép-pontjában a Káva Kulturális Műhely *Titkos ajtó*⁷ című színházi nevelési előadása állt. A részvételi színház egy 14 éves lány találkozását mutatja be a bulizással, az alkohollal és a mindezeket megörökítő képekkel. Az előadáshoz kapcsolódóan Tóth Andrea tervezett osztálytermi foglalkozást, amelynek fókuszában a kockázateszlelés és segítségkérés állt. A tanulmány érdekessége, hogy a kvantitatív hatásvizsgálatot (Csák Róbert munkája) két iskolai esettanulmánnyal (Kecskés Nóra és Sztripszky Hanna) kapcsolja össze, amelyek a megfigyelések és interjúk alapján folyamatelmzést tesznek lehetővé a bevont három párhuzamos osztályban. Az osztályok történetének összehasonlításával igyekszik a tanulmány rámutatni azokra a lehetséges oksági összefüggésekre is, amelyek a mért eredményeket magyarázzák.

Hasonló módszertan alapján végeztük a hatásvizsgálatot a középiskolákban is. A szintén két intézmény, három-három párhuzamos osztályát bevonó kutatás a Káva *Troll*⁸ című előadása köré szerveződött. A színházi nevelési előadás egy Tinderen összeismerkedő páros kapcsolatának a dinamikáját vizsgálja a részt vevő diákokkal. Arra kérdez rá, hol húzódik a bántás és a bántalmazás határa, miként különül el az online kommunikáció a „való világ” mindennapi cselekvéseitől. Tóth Andrea kapcsolódó osztálytermi tréningje szintén ezekre a témákra fókuszált. A középiskolások körében végzett kvantitatív hatásvizsgálat (Csák Róbert) lényegesen gyengébb eredményeket mutat, mint az általános iskolások esetében, aminek sokrétű – az előadáshoz, a bevont osztályokhoz, az iskolákhoz és a korosztályhoz – kapcsolódó okait szintén két iskolai esettanulmány (Oblath Márton, Fóti Orsolya) igyekszik bemutatni folyamatelmzésekben keresztül.

A hatékony ifjúsági bűnmegelőzés és az alkalmazott dráma kapcsolatára vonatkozó közpolitikai és programszervezési kérdésekre a következtetésekben térünk ki. Azt reméljük azonban, hogy kötetünk e speciális, szűk kérdésfelvetésen túl is érdeklődésre tarthat számot a drámapedagógia hatása iránt érdeklődők körében.

⁷ *Titkos ajtó* – résztvevő színházi előadás. Rendező: Kárpáti Péter. Dramaturg: Zsigó Anna. Szereplők: Hegedűs Barbara, Kálócz László, Gyombolai Gábor, Patonay Anita, Sereglei András.

⁸ *Troll* – résztvevő színházi előadás. Írta és rendezte: Kovács Dániel Ambrus. Dramaturg: Laboda Kornél. Szereplők: Sereglei András (Dénes), Milák Melinda (Hajni), Gyombolai Gábor (Kornél). Az előadás Witold Gombrowicz Yvonne, burgundi hercegnő című drámájából inspirálódott, és a színészek improvizációi alapján íródott.

Tanítási dráma fogva tartott fiatalokkal

Lipka Péter, Patonay Anita, Takács Gábor

A JUVENTAS program a Budapesti Javítóintézetben

A JUVENTAS *bűnmegelőzési pályázat* részeként az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetében 2018 szeptembere és 2019 májusa között két sorozatban szerveztünk egymásra épülő drámapedagógiai foglalkozásokat növendékek számára. Ezek hat, egyenként 90 perces alkalomból álló, zárt csoportfolyamatok voltak, melyben induláskor csoportonként 9 növendék került kiválasztásra.

Az EMMI Budapesti Javítóintézetben megvalósított program a bűnismétléssel szembeni védelmet leginkább erősítő munkaerő-piaci és iskolai reintegrációhoz szükséges helyzetfelismeréssel kapcsolatos és kommunikációs kompetenciákat célozta. Figyelembe vettük azt is, hogy eddigi tapasztalataink szerint hatékony dramatikus beavatkozás nem lehetséges a kapcsolódó ön- és társismereti kompetenciák erősítése nélkül a fiatalokban.

Közös drámapedagógiai munkánk és a kapcsolódó kutatás célja volt, hogy a projekt alatt megjelenő tapasztalatokat, valamint a módszereket megfelelően dokumentáljuk, és ebből más szakemberek számára is használható iránymutatást fogalmazzunk meg, ezzel is elősegítve a javítóintézeti integrációs munkát, fejlesztve a növendékek szociális kompetenciáit, és ezen keresztül a társadalomba való visszailleszkedés esélyét.

Az intézményi környezet

Mielőtt rátérnénk a projekt keretében létrehozott csoportfolyamatra, bemutatjuk azt az intézményi környezetet és fiatal célcsoportot, ami a tanítási dráma pedagógiai kontextusát jelentette számunkra.

Az EMMI Budapesti Javítóintézet jelenleg „egyprofilú intézet”. Előzetes letartóztatási idejüket töltik itt a fiatakorú bűnelkövető fiúk, akik életkora 12–21 év között mozoghat, többségük 17 év körüli. Ez egy gyermekvédelmi intézmény, mely határterülete a gyermekvédelemnek a büntetés-végrehajtással; a fiatalokat itt növendéknek nevezik. A növendék kifejezés szemben áll a büntetés-végrehajtásban hasonló státuszú fiatalokra használt fogvatartott kifejezéssel, és tükrözi az intézet gyermekvédelmi és pozitív pedagógiai alapszemléletét. A növendék kifejezésben

jelen van a folyamatos fejlesztés és fejlődés lehetősége mind erkölcsi, mind lelki vagy tanulmányi téren. A fogvatartott kifejezés kizárólag a korlátozást és a szabadság megvonását tükrözi, semmilyen jövőbeni perspektíva nem jelenik meg benne.

„A fiatalkorban bűnelkövetővé váláshoz sok összetevős út vezet, melyben a diszfunkcionális családi működés, a gyerekek több szempontból hátrányos helyzete, személyiségbeli és intellektuális sajátosságok, egyéni körülmények és számos egyedi, speciális tényező is szerepet játszik.” (Tóth 2014) Az intézmény működésére és az itt előzetesben lévő fiúk mindennapjaira az előzetes letartóztatás jogi szabályozása érvényes⁹. A hatályos jogszabályok szerint a bírósági határozatok jelölik ki, hogy a növendék kivel tarthat kapcsolatot, kivel levelezhet, telefonálhat, találkozhat. Az intézet belső statisztikái szerint az előzetesbe kerülő fiatalok közel 50%-a volt állami gondozott, akik gyakran bejárják az intézményrendszer különböző területeit, mire „előzetbe” kerülnek. Egy fiatal fogvatartott intézményi karrierje gyakran állami gondozásba vétellel kezdődik, majd – amennyiben a gyermek viselkedése és magatartása megkívánja – speciális gyermekotthonba helyezik át, és ha a sorsa nem jó irányt vesz, onnan nem ritkán kerül előzetes letartóztatásba, javítóintézetbe vagy akár a későbbiekben börtönbe. Az ellátórendszer különböző szintjein dolgozó szakemberek igyekeznek megállítani a devianciák és a kriminalitás felé való sodródást, de a családi háttér hiányát, vagy a kriminalitásra szocializáltságot nagy erőfeszítések és komoly szakmai munka árán is nehéz ellensúlyozni. A nem állami gondozás felől bekerülő fiatalok általában rossz szociális körülmények közül érkeznek, jellemzően diszfunkcionális családból, deviáns, kriminális környezetből. A javítóintézetben nevelt fiatalkorúak közös jellemzője, hogy az ellátórendszer nem képes korábban hatékonyan kezelni speciális szükségleteiket és problémáikat, valamint nem tudja maradéktalanul biztosítani a prevenció és reintegráció ellátást. Az itt fogva tartott fiúk az intézeti működés minden mozzanatát jól ismerik. Gyakran vannak visszatérő növendékek, akik már másodszor, esetleg harmadszor kerülnek előzetes letartóztatásba.

A javítóintézetre jellemző egy sajátos hierarchikus egyensúlyi rendszer, melynek a növendékek között gyakran része a napi szintű verbális és fizikai erőszak. Akár naponta történhetnek az egész intézmény életét befolyásoló extrém események; ilyenkor megfigyelhető a pillangóeffektus, és a rendszerben kiszámíthatatlanul, más szinteken jelenik meg hatás, ellenhatás.

Az intézményben fogva tartott fiúk közel 90%-a rendszeres drog- és alkohol-fogyasztó volt a letartóztatása előtt, többségük gyermekkorától fogva aktívan dohányzik. A növendékek nagy része komoly függőséggel kerül be, és az első

⁹ Vö. <http://www.bpjavito.hu/index.php/szakmai-mukodes/mukodest-meghatarozo-dokumentumok/az-intezmeny-mukodesejog/>

pár hétben pszichés és fiziológiás elvonási tünetektől szenved. Az első napokban bekerüléskriszís-állapot jelentkezik, melynek hossza általában 2-3 hónap. A krízisállapot lezajlása, és a szerhasználatból fakadó elvonási tünetek megszűnése után jellemzően a növendékek a nevelők számára „elérhetőbbé”, reszocializációs folyamatuk szempontjából motiváltabbá válnak.

A fiúk szigorú, szinte katonás rend szerint élik hétköznapijait az intézetben, ez ad biztonságos teret a fejlesztésnek és az oktatásnak is. Miután elsajátítják az intézeti élet szabályait, iskolába járnak, sportolnak, dolgoznak az intézeti munkaterületeken, emellett csoportos és egyéni fejlesztési, terápiás lehetőségek állnak a rendelkezésükre. Befogadás után egy pszichológusokból, pedagógusokból és gyógypedagógusokból álló csoport diagnosztikusan méri fel az ismereteiket, személyiségüket, kompetenciáikat és képességeiket. Az intézmény sajátossága az erős terápiás szemlélet, fő célkitűzésük „megfogni” a deviáns, kriminalizálódott kamaszokat, segíteni nekik abban, hogy a társadalom hasznos szereplőivé válhassanak, és jobb személyiségállapotban hagyják el az intézményt. Az intézmény igazgatója, Juhász Péter megfogalmazásában: „A gyerekeket gyerekként kezeljük, nem bűnözőként, itt ez a legfontosabb. Mi neveljük őket, és teljesítjük a gyermekvédelmi és a pedagógiai kötelezettségeinket. Nagyon fontos, hogy a bűnözői szubkultúrából adódó beidegződéseket csökkentsük. A mi célunk, hogy érezze, itt védelmet kap.”

A bűnelkövetővé váló fiúk élettörténete gyakran tragikus, személyiségjegyeikben és szokásaikban azonban meghatározó – intellektustól többnyire független – hasonló vonások találhatók. Jellemző az impulzivitás, érzelmi sivárság, robbanékonyság. Társas konfliktusait leginkább agresszióval, autoagresszióval kezelik, indulatosan reagálnak kisebb incidensek esetén is, nagyon gyenge megküzdési eszköztárral igyekeznek alkalmazkodni a kihívásokhoz. Rosszul tűrik a monotóniát, a drogos és kriminális előéletből fakadóan az extrém erejű impulzív ingereket keresik. Énképük gyakran torzult, önismeretük hiányos, túl- vagy alulértékelik a képességeiket, ennek következtében rosszul viselik a kudarcot. Önértékelésük általában negatív, gyakran érzik magukat feleslegesnek, értéktelennek. Jövőjüket kilátástalannak érzik, vágyaik, céljaik többnyire rövid távúak, közép- és hosszú távra ritkán terveznek.

A bekerülő fiatalok bűnelkövetők esetében az egyik kriminalizáló tényező, hogy a családban vagy az adott szubkultúrában az aktuális cselekmény hétköznapiinak, követendőnek, sőt, gyakran a boldogulás és túlélés zálogának minősül. Ezeket a beépült normákat, mintázatokat megváltoztatni nagyon nehéz, és az illető szándéka nélkül lehetetlen. Gyakori jelenség, hogy egy növendék az intézetben viszonylag szabálykövetővé válik, de amint visszakerül a kinti környezetébe érvényes normarendszerbe, folytatja kriminális karrierjét.

Az intézetben fogva tartott fiatalok között a bűnelkövetés típusa szerint is komoly különbségek vannak. Vannak bent bolti vagy utcai lopásért, de életellenes bűncselekményekkel is.

Fontos feladata a javítóintézetnek, hogy a növendékek tanulási hátrányait minél inkább csökkentse, és ezzel esélyegyenlőséget teremtsen. Az intézetbe került fiatalok többsége jellemzően korán kimaradt az iskolából, vagy komoly lemaradással küzd. A növendékek között a részképesség-zavarokkal küzdő, illetve a tanulásban akadályoztatott fiatalok száma lényegesen felülreprezentált a társadalom átlagához képest. Komoly kihívás a fiatalok számára, hogy kövessék az iskola által elvárt napi rutint, hiszen nagyon gyakran évek óta nem látogattak semmilyen oktatási intézményt. Nem ritka a funkcionális analfabétaként bekerülő, többnyire passzív szókinccsel rendelkező növendék. Rövid és hosszú távú memóriájuk általában igen gyenge, ami megnehezíti, hogy sikerélményhez jussanak az iskolában. Ritkán használnak többszörösen összetett mondatokat, és azokat mind írásban, mind élő kommunikáció során nehezen értelmezik. Megnehezíti a fejlesztést, hogy az említett képességdeficitekhez és motiváltsághiányhoz gyakran súlyos drogátalom is kapcsolódik. Ez az elmúlt évek új típusú, szintetikus kábítószerének térhódításával fokozottan jelen lévő probléma. A javítóintézetben lévő növendékek többsége – saját bevallása szerint – roma származású, így az etnikai kirekesztésből fakadó tapasztalatok feldolgozásának támogatása, és olykor a kétnyelvűségből fakadó nyelvi nehézségek kezelése is feladatként jelenik meg.

A Budapesti Javítóintézet nyitott a modern terápiás és pedagógiai folyamatok befogadására. Az intézményre az előzetes fogva tartás miatt szigorú biztonsági előírások érvényesek, ami az ide érkező fejlesztő csoportok előkészítését és lebonyolítását is nagyban befolyásolja. A projektet lebonyolító külsős szakemberek önállóan nem mozoghatnak a házban, ezért minden esetben az intézményi dolgozók gondoskodnak az intézményen belüli közlekedésükről. A növendékek és az itt dolgozó személyzet biztonsága prioritást élvez, egy váratlan esemény minden más, előzetesen egyeztetett eseményt bármikor felülírhat.

A kívülről érkező projektek lehetőséget teremtenek a növendékek számára, hogy olyan fejlesztő, pozitív pedagógiai hatásokkal találkozzanak, amelyeket a javítóintézet szakemberei kapacitás és speciális képzettség hiányában nem tudnak biztosítani számukra. Az intézményben minden évben több alkalommal vendégszerepelnek színházi előadások, amelyek általában valamilyen érzékeny – a növendékeket érintő – társadalmi témát dolgoznak fel. Ezekhez az előadásokhoz az intézet interaktív, feldolgozó foglalkozásokat kapcsol, amelyeket az intézet mentálhigiénés dolgozója vagy az előadással érkező szakember vezet. (Az elmúlt évben fogadott csoportok: Utcaszak, Tököli Bv. Intézet színjátszói, Rákospalota Leánynevelő színjátszói, Fly Dance.) Ezek az alkalmak a növendékeknek gyakran az első, valódi színházi élményük.

A javítóintézetben a növendékek számára időnként elérhető az amatőr színjátszás valamilyen formája belső szervezésben is. A nagyobb intézeti eseményekre (karácsony, farsang, gyereknap, vetélkedő) csoportosan készítenek produkciókat,

melyek közül a legjobbakat az intézmény jutalomban részesíti. Az elmúlt években, egy korábbi bűnmegelőzési pályázat záró eseményeként egy zenés produkció is megvalósult, *Így megy egy nap a Szőlőben* címmel. A darab a növendékek által írt dalszövegekre épült, és egy intézetbe bekerült fiatal történetét mesélte el. A történet, a dalok és az erről készült videó része az intézményt formáló közös kultúrának.

Az intézmény alapszemléletéhez hozzátartozik a növendékek empátiájának és érzelmi életének fejlesztése, érzékenyítése. Ezért a drámás módszereket szívesen látják, akár a növendékek, akár a személyzet mentálhigiénés támogatása a projekt célja. Az elmúlt években az intézetben fogadott drámás eszközök a következők voltak: pszichodráma, gyermekpszichodráma, fórumszínház, szociodráma, tanítási dráma. A drámás projektek mára folyamatossá vált jelenléte praktikus kérdéseket vetett fel, amelyre az intézmény mentálhigiénés csapata egy szakmai befogadási protokollt dolgozott ki. Ennek három alappillére van:

- a projekt folyamat kísérése a mentálhigiénés szakemberek részéről a nulladik lépéstől a lezárásig;
- az elérhető legmagasabb fokú szakmai- és rendszerintegráció;
- az újonnan alkalmazott eljárások hosszú távú fenntarthatóságának biztosítása.

Ezekre azért volt szükség, mert a korábbi tapasztalatok azt mutatták, hogy megfelelő támogatás nélkül könnyen zátonyra futhat egy folyamat, valamint megfelelő integráció nélkül csökken a projektek hatékonysága, sőt, olykor nem kívánt destruktív hatással is lehet az intézményi életre (illetve a külsős szakemberekre). Itt röviden ismertetjük a befogadás folyamatát: az intézmény a mentálhigiénés csapatból egy projektgazdát nevez ki az érkező projekt mellé. Az ő feladata az intézményi struktúrába való beágyazottság előkészítése, az események kísérése, valamint a külsős szakemberek támogatása. A projekt megvalósulásának kezdete előtt minden tárgyi és adminisztratív feltételnek adottnak kell lennie, ezek hiányában a projekt nem indulhat el. A projektben részt vevő növendékeket a mentálhigiénés csapat választja ki, és az etikai és szakmai szabályoknak megfelelően informálja a külsős szakembereket. A csapat a szükséges mértékben mentálhigiénés támogatást és konzultációs lehetőséget nyújt a projektben részt vevő szakembereknek, vagy javaslatot tesz külső szupervízor bevonására. A külsős szakemberek a projekt hosszától függően, akár több alkalommal is írásban beszámolnak a növendékek fejlődéséről. A projekt akkor tekinthető lezártnak minden esetben, ha a mentálhigiénés csapat megkapta a szakmai beszámolót, illetve sor került egy záró beszélgetésre, visszajelzésre. Ezek hiányában nem támogatják a következő projektek indítását. Az elmúlt években, ennek a protokollnak köszönhetően egyre hatékonyabban és zökkenőmentesebben tudott az intézet kívülről érkező drámás folyamatokat befogadni, és a folyamatos fenntarthatóság is jelentősen javult.

A növendékek részvételéhez nem csak az említett formális feltételek szükségesek, a bevonandó egyéneknek is felkészítettnek kell lenniük a munkára. Az intézménybe bekerülő növendékek együttműködésre és csoportmunkára szocializáltsága jellemzően igen alacsony. A mentálhigiénés csapat és az itt dolgozó pedagógusok sokat dolgoznak azon, hogy egy erőszakmentes kommunikációra épülő, motiváló, kooperáló csoportkultúrával rendelkező közeget hozzanak létre ebben az extrém környezetben. A befogadási időszakban heti három, különböző technikára épülő személyiségfejlesztő és önismereti fókuszú foglalkozáson vesznek részt a növendékek, ami a későbbiekben – csoporttól függően – heti egy vagy két alkalomra csökken. A befogadó csoport heti egyszer részt vesz egy szabályjáték-foglalkozáson, amellyel szociális készségeik fejlődnek. A drámás foglalkozások egyik bázisa és jellemző eleme a szabályjátékok, amellyel az együttműködés, a figyelem és a kreativitás jól előkészíthető és tréningezhető. A növendékek intézményi környezetben már a drámás csoportokba való bekerülés előtt sok alapot kapnak a későbbi folyamatban való aktív és konstruktív együttműködéshez, de kijelenthetjük, hogy nem minden fiatal alkalmas a drámás folyamatokban való részvételre. A kiválasztásnál figyelembe vett szempontok: motiváltság, együttműködés, intellektus, csoportban való konstruktív részvétel, erősen traumatizált állapot kizárása, valamint a csoportfolyamat ideje alatt előreláthatólag ne szabaduljon, vagy kerüljön áthelyezésre.

Az előzetes szűrés és gondos összeállítás ellenére a csoportok soha nem „átlagosak”. Mindenféle specifikus probléma, hiányosság és hátrány megjelenik a foglalkozásokon. A figyelemzavar, az alacsony szókinccs vagy akár a gyenge memória és absztrakciós képesség nagyban befolyásolja a tanítási drámában használható eszközök tárházát, valamint azok hatékonyságát. Az intézeti és csoportközi konfliktusok és az alacsony frusztrációtűrés miatt előfordulhat, hogy a hétköznapi csoportokhoz képest sok kezeletlen indulat kerül felszínre, amelynek eskalálódása mind a csoport, mind az egyén számára negatív következményekkel járhat. Ennek érzékelése és konstruktív kezelése mindenkor feladata a csoportfolyamatot vezető szakembereknek.

A drámás folyamatokban való részvétel ideális esetben teljes önkéntességen alapulhatna. Ebben a közegben, az előzetes fogva tartás miatt ez a kritérium nem tud teljesülni. Ennek ellenére a növendékek szívesen vesznek részt ezekben a folyamatokban. Motivációjuk többszintű és egyénenként nagyban eltérő lehet. Vannak, akik szeretnek játszani és minden lehetőséget megragadnak, hogy ezen keresztül is kicsit kiszakadjanak az intézményi hétköznapiakból. Fontos szempont számukra, hogy találkozhatnak „civil” emberekkel, akik nem bűnözőként, hanem problémás fiatalokként kezelik őket, és a pozitív kimenetelű jövőjükön dolgoznak. A növendékek szeretnek egy támogató közösséghez tartozni az intézményen belül. További fontos

motiváció, hogy minden kívülről érkező képzésről a növendékek elismervényt vagy oklevelet kapnak, amely a bíró asztalára kerülő jellemzés mellett pozitívként jelenik meg, és korábbi szabadulást vagy enyhébb büntetést eredményezhet.

A megalapozott szakmai előkészület, támogatás és a körültekintő csoportösszeállítás ellenére minden itt megkezdett folyamat erős terhelést és kihívást jelent a kívülről érkező szakemberek számára, viszont lehetőséget is teremt új, fontos szakmai tapasztalatok megszerzésére.

A tanítási dráma eszközszerrendszere

A tanítási drámának (angolul: *Drama in Education*, rövidítve: *DIE*¹⁰) ma már jelentős a magyar nyelven hozzáférhető szakirodalma, és talán az is kijelenthető, hogy szakmai konszenzus övezi a fogalom mögött lévő tartalmat. A tanítási dráma egy olyan – hazánkban a '90-es évek elején megjelent – drámapedagógiai módszer, amely főként színházi eszközöket használ annak érdekében, hogy a középpontba helyezett, feldolgozandó problémát minél erőteljesebben vizsgálhassák a résztvevők. Egyszerűen fogalmazva: a megértés megváltoztatásának szolgálatába állított dráma. „A megértés azt jelenti, hogy egy gondolat vagy egy tény helyét felismerjük egy általánosabb ismeretrendszerben. Mikor megértünk valamit, úgy értjük, mint egy tágabb fogalmi rendszer vagy elmélet példáját.”¹¹ Azt, hogy pontosan minek a megváltoztatása a cél, a tanár jelöli ki. A megértés több területre is vonatkozhat, amelyeken a pedagógusnak pontosítania kell a foglalkozások célját. Kijelölheti bizonyos attitűdök (magatartások, világnézeti beállítottságok, szerepfelfogások) vagy a szerepjátékra vonatkozó elvárások megváltoztatását, de tágabban, a szociális vagy a kommunikációs kompetenciák területén, vagy mások szükségleteinek és szándékainak fel- és elismerésében bekövetkező változások igényét is. A tanítási dráma metodológiájának középpontjában az alábbi összetevők állnak:

- a tevékenységen keresztül megvalósuló tanulás,
- a problémamegoldás,
- a tapasztalaton keresztül létrejövő feltárás,
- a metaforikus gondolkodáson keresztüli tanulás,
- a kreatív fantázián alapuló alkotás.

¹⁰ A teljesség igénye nélkül, a hazai szakirodalomban a következő elnevezések használatosak a tanítási drámával nagyjából megegyező gyakorlati tartalomra: tanítási dráma, dráma, komplex dráma, drámaóra, nevelési dráma, osztálytermi dráma, „D” típusú dráma vagy csak „dráma”. A jelen tanulmányban az egyértelműség kedvéért következetesen a tanítási dráma kifejezést használjuk a foglalkozások módszertani keretének megjelölésére.

¹¹ Jerome Bruner: *Az oktatás kultúrája*. Budapest, 2004, Gondolat Kiadó.

Olyan csoportos játéktevékenységről beszélünk, amelynek során a játszóképző (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tapasztalatra és tudásra tesznek szert.¹² A foglalkozásokon a különböző méretű és korosztályú csoportok létrehozzák a maguk mikrovilágát, amely lehetővé teszi számukra, hogy azon belül vizsgálhassák meg a cselekedeteket, a motivációkat és a következményeket mindenkor összefüggéseit, így bővítve a tapasztalataikat másokról, a másokkal való együttélésről. A foglalkozásokon tulajdonképpen azt vizsgáljuk, miként változik a viselkedésünk egy olyan esemény során, amelynek részeseivé válunk, és ennek reflexióján keresztül bővítjük a tudásunkat például az elnyomásról, az elfogadásról vagy az együttérzésről.

A tanítási dráma kiemel a hagyományos élethelyzetből, ezáltal átkeretezi az egyén érzelmekbe ágyazott szokványos tapasztalatait. Próbátételek elé állít, beavatási helyzeteket hoz létre, amelyekben megtapasztalhatja az egyén, hogy mire képes. A résztvevők kockázatvállalása teremti meg az éne vonatkozó tapasztalatok felszínre hozásának és átalakításának lehetőségét. A változás létrehozásában központi tényező az érzelmek átélése is. Az érzelmi állapotok befolyásolják a tanulást és a memóriából történő felidézést, a figyelmet, a gondolkodást és a cselekvési szándékokat.¹³

Ebből következően a dráma egyáltalán nem azonos bizonyos helyzetek egyszerű eljárásszerűségével: a tanítási dráma szerepek létrehozására és kapcsolatba hozására törekszik! Eszközrendszerében kiemelt szerepet kap a tanári szerepbe lépés, ezen keresztül a feszültség létrehozása és fenntartása, a nyitott kérdésekkel operáló kérdéstechnika. Mindezek, valamint maga a történet, a további színházi eszközök és a drámaformák (konvenciók), valamint a drámapedagógiai keret és a kerettávolság megfelelően megválasztott alkalmazása adják a tanítási dráma erejét, annak lehetőségét, hogy egy ilyen játék során létrejöhessen a választott életkori, erkölcsi vagy társadalmi probléma érdemi vizsgálata. A tanítási dráma olyan komplex művészeti forma, amelyben a résztvevők (elsősorban gyerekek és fiatalok) nem csak befogadók, hanem egymáshoz és a középpontba állított témához folyamatosan kapcsolódó alkotók. A középpontba helyezett témához történő folyamatos kapcsolódást segíti egyfelől a sokféle művészeti ág (tánc-mozgás, költészet-beszéd, vizuális alkotás és képi megértés) integrálása, másfelől pedig az, hogy a drámás munka egészében közel áll a gyermeki *mintha* játékhoz is, ami a legtermészetesebb kifejező eszköz a gyerekek számára.

Látható, hogy a tanítási dráma elméleti és módszertani alapjai sok pontban egyeznek a *Theater in Education (TIE)*, a magyar terminológiában komplex színházi nevelési előadásnak hívott eljárás alapjaival. Itt azonban egy vagy két vezető (drámatanár)

¹² Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai műhelygyakorlatok*. Budapest, 2008, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.

¹³ Sztó Imre: *A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekatív emocionális tapasztalat*. Drámapedagógiai Magazin, 2005. 2. sz.

is elég a folyamat biztonságos irányításához, kevesebb az előre elkészített jelenetek mennyisége, és általában sűrűn váltakoznak a szerepben (megjelenítés) és a szerepen kívül töltött (a folyamatot tervező, reflektáló és értékelő) szakaszok.

A dráma, mint több médiumú, a játékhoz és a rítushoz egyaránt kapcsolódó tevékenységforma különösen alkalmas a társadalmi tájékozódó képesség fejlesztésére és a szociális érintkezési formák gyakorlására. A görög színháznak, mint a társadalmi párbeszéd színterének az eszményét felidézve úgy fogalmazhatunk, hogy a társadalmi folyamatokra, a társadalom állapotára reagáló platformot biztosít a résztvevők számára (amely azonban tekintettel van a szenzitív életkori szakaszokra és a bevont közösségek mentális állapotára is). A dráma ebben a megközelítésben tehát ahhoz kínál módszertant és eszközöket, hogy a gyerekek és a fiatalok biztonságos („kísérleti”) közegben, a fikció által nyújtott védelem mellett valós tapasztalatokra tegyenek szert, s ezáltal közösen értelmezzék a szociális világot s benne önmagukat.¹⁴

A foglalkozások felépítése

Az általunk kínált módszerelemek tehát nem csak pedagógiai folyamatot jelenítenek, hanem egyfajta fórumot kínálnak a résztvevők számára, ahol művészeti formában, a cselekvések kipróbálásán és az érzelmek megélésén keresztül gondolkodva tisztázhatjuk és fejezhetjük ki a személyes viszonyunkat egy-egy adott problémával kapcsolatban.

A Budapesti Javítóintézet munkatársaival folytatott előzetes beszélgetéseink alapján úgy gondoltuk, hogy a fentebb vázolt szemléletmód szervesen kapcsolható az intézményben folyó nevelési-oktatási és mentálhigiénés munkához. A Szőlő utcai intézmény nagy gondot fordít arra, hogy a bűnelkövető fiatalokat elsősorban olyan embereknek tekintse, akik hibáztak ugyan az életük során, de megvan bennük a lehetőség és a képesség e hiba kijavítására. Az összes – az itt leírt drámás munkához hasonló célú – „vendégprojekt” ahhoz próbál hozzájárulni, hogy az intézetben töltött idő alatt a hangsúly azon legyen, hogyan lehet mélyebb önismerethez, összetett gondolkodáshoz, a következmények vizsgálatához, az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez hozzásegíteni a növendékeket.

Feltételeztük azt, hogy saját szakmai felkészültségünkhöz, valamint a körülmények és a célcsoport – első fejezetben bemutatott – sajátosságaihoz a szóba jöhető, alkalmazott drámás hagyományok közül leginkább a tanítási dráma igazodik. Alkalmazását a következő szakmai megfontolások indokolták:

¹⁴ A *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* (InSite Drama 2017) összeállításán dolgozó terminológiai munkacsoport anyagai alapján.

- A történetmesélés és a fikcióban való gondolkodás alkalmas keretet biztosít a közös munkához, mert kellően izgalmas lesz a részt vevő növendékek számára.
- A fantázia és a kreativitás erősítése segítséget jelent számukra az önkifejezésben.
- A közös gondolkodás az együttműködés gyakorlására, tanulására ad lehetőséget, ami kiemelt célja volt az intézménynek a foglalkozássorozat befogadásával.
- A nézőpontváltások egy-egy összetett helyzet, probléma többoldali vizsgálatának gyakorlását teszik lehetővé, továbbá egymás nézőpontjának megértésében lehet komoly fejlesztő hatása.

Összességében tehát abból indultunk ki, hogy ez a módszer adja meg a kellő mértékű és mélységű játéklehetőséget az intézményben, miközben a drámás munka megőrzi a problémaközpontúságát, amit szintén kiemelt célnak tartottunk.. A javítóintézetek világában azonban egészen más szabályok érvényesülnek, mint a hétköznapi drámás műhelyekben, és a növendékek képességei is eltérnek az átlagos tanulóképtől. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják – s ez valószínűleg más alkalmazott színházi módszerekre is igaz –, hogy más fókusszal és speciális figyelemmel kell a drámatanároknak jelen lenniük az itt végzett munka során, valamint nagy rugalmassággal kell a feladatokat adaptálniuk a speciális közegre és helyzetre, hogy azok hatékonyan tudjanak működni. Ezért a tanításidráma-folyamat elején hoztunk néhány fontos döntést, amelyekhez mindvégig igyekeztünk tartani magunkat:

- Minden drámás alkalom legfeljebb 90 perc hosszúságú (kb. ennyi ideig tudnak érdemben figyelni a célcsoport tagjai).
- Minden foglalkozás elején van nyitókör, amelyben a csoport aktuális hangulatát, problémáit azonosíthatjuk, valamint zárókör, ahol mindenki visszajelezhet a foglalkozáson szerzett tapasztalatairól.
- Az összesen hat alkalomból álló foglalkozássorozat első foglalkozását az ismerkedésre, az alkalmazott főbb színházi és drámás formák bevezetésére szánjuk; a 2–4. foglalkozásokra a drámatanárok hoznak történetet és problémát; az 5. foglalkozás improvizatív drámaóra lesz a „cserbenhagyás” fogalma körül; a 6. foglalkozás szintén improvizatív drámafoglalkozás lesz később meghatározott témában.
- Minden foglalkozást értékelő beszélgetés követ, melynek résztvevői a megvalósító drámatanárok és az intézet mentálhigiénés szakembere; ennek célja, annak kielemezése, hogy mit, miért csináltunk, és a következő alkalommal miként folytassuk a folyamatot.
- Minden foglalkozást és minden elemző beszélgetést diktafonnal rögzítünk (a tapasztalataink visszakereshetősége miatt).

Azt reméltük, hogy a drámás csoportmunkával, valamint a folyamat dokumentációjával és a folyamatot összefoglaló tanulmánnyal hozzájárulhatunk a drámapedagógus szakma javítóintézeti speciális közegre való felkészüléséhez és segíthetjük az intézeti munkába való integrálását, hiszen a drámapedagógiai fejlesztő tevékenységgel növelhetjük a javítóintézeti munka hatékonyságát

A tanítási dráma ilyen környezetben való alkalmazása tanulságokkal szolgálhat más csoportokkal végzett munkához is. A fiatal fogvatartottakkal végzett drámás tevékenységet alapvetően határozza meg az az ellentmondás, ami a dráma szabadságfogalma (gondolatok szabadsága, szabad történetalkítás, több szempontú vizsgálat, nyitott kérdésfeltevések, partneri viszony a vezető és a játszó(k) közt) és a növendékek bezárt világa között feszül. A növendékek előlétele, szociokulturális környezete és a javítóintézet világa minden pillanatban megjelenik a szabadon felajánlott játékhelyzetekben, és hol inspiratívan, hol pedig bénítóan hat. Talán e kettősséggel való folyamatos küzdelem határozza meg leginkább ezt a munkát.

Az első tanításidráma-folyamat

Az első folyamat előtt a projektbefogadási protokollnak megfelelően a mentálhigiénés csapat megismerkedett a foglalkozást tartó drámapedagógusokkal, tisztáztuk a foglalkozások célját, keretrendszerét, eszköztárát. A mentálhigiénés csapat a megfelelő információk birtokában alakította ki az intézményben élő növendékből az ideálisnak tűnő csoportösszetételt. A kiválasztásnál fontos szempont volt a csoporton belüli együttműködésre való képesség, a szabálytartás, a destruktív tendenciák hiánya, a megfelelő intellektus, a személyiség állapota, az összeférhetetlenség hiánya, az eszköz- és keretrendszerrel való kompatibilitás. A csoport összeállítása után a drámapedagógusok rövid írásos jellemzést kaptak a növendékekből, amit rövid, személyes konzultáció követett. A legfiatalabb növendék 15 éves, a legidősebb 18 éves volt, az elvégzett iskolai osztályok száma 6 és 10 között oszlott meg. A csoport indításakor az intézményi általános miliőt viszonylagos konfliktusmentesség jellemezte. Bizonyos szempontból ideális pillanat volt egy zárt csoportfolyamat elindításához.

Első foglalkozás

2018. 11. 23., a javítóintézet iskolájának díszterme

Az első foglalkozásra négy célt tűztünk ki: ismerkedjünk meg egymással, próbáljuk felkelteni minden résztvevő érdeklődését az általunk alkalmazott színházi, drámapedagógiai forma iránt, induljunk el a csoportépítésben (csoportként

szólítsuk meg őket, csoportként tekintsenek ők is magukra), majd adjunk teret a dramatikus térben lehetséges szabadság kipróbálására: a gondolatok szabad megosztására konkrét drámai helyzetekben és ezek értelmezésére, továbbgondolására. Úgy terveztük, hogy a foglalkozás első felében (kb. 45 perc) az egymásra hangolódással, egymás megismerésével, utána pedig két drámai helyzettel foglalkozunk (kb. 60 perc), melyekben a növendékeknek lehetőségük lesz közösen értelmezni a látottakat, és játékra is sor kerül.

Miután megérkezett a csoport és a köszönés után helyet foglaltak, elmondtuk, hogy diktafonnal rögzítjük a játékkalkalmakat. Az egyik résztvevő azonnal közölte (poénból, mint később kiderült), hogy ő nem egyezik bele a rögzítésbe, amivel több dolgot is értésünkre adott: szüksége van neki is a kontrollra a helyzet felett, próbálgatta, mennyire vagyunk „vevők” a humorára, és a vagányságát is kifejezte a többiek felé, jelezve a státuszát vagy státuszigényét a csoportban. Mindez rávilágított a helyzetünk egyik furcsaságára is: egy zárt intézményben vagyunk, ahol a fogva tartott fiataloknak egész más jogai és lehetőségei vannak, mint kinti kortársaiknak. Mi egy szabad gondolkodási és cselekvési formát kínálunk nekik, ám kötöttségekkel (rögzítjük a hangot). Azonnal reagáltunk a felvetésre, elmagyaráztuk, hogy egy készülő tanulmány miatt van erre szükségünk. Valójában nem érdekelte sem a kérdezőt, sem a többieket, hogy hangfelvétel készül róluk, és sikerült úgy kezelni a helyzetet, hogy nem sértődött meg, és nem vonult ki a szituációból. Tudomásul vették a diktafon „jelenlétét”, mi pedig jeleztük, hogy vesszük (fogjuk venni remélhetőleg) a poénok helyi értelmét, tétjét.

A növendékek maguktól leültek a körbe készített székekre (ez az apróság jól mutatta, hogy a körforma már be van vezetve az intézményi kultúrába, vagyis az egyéni és csoportos terápiás foglalkozások alkalmával a növendékek megszokhatták azt is, hogy ha így helyezkednek el a székek, akkor várhatóan a hétköznapi rutintól eltérő erőfeszítést várnak tőlük).

Röviden bemutatkoztunk, és azt kértük tőlük, hogy ők is sorban mondják el a keresztnévüket vagy azt a nevet, amin szeretnék, hogy szólítsuk őket a foglalkozásokon, és rögtön tegyék hozzá, milyen filmeket vagy filmsorozatokat szeretnek, néznek szívesen. Ez a közvetlenség evidenssé tette számukra, hogy bekerültek egy másik, a „körben üléshez” képest lazább munkamódba (pl.: nem kellett felállniuk a bemutatkozásnál). Úgy tűnt, hogy a távolságtartást sikeresen bontotta az is, hogy mindhárman „tettünk a közösbe” személyességet, hisz mi is elmondtuk mit szeretünk nézni, miközben igyekeztünk minél többször rácsatlakozni arra, amiket ők mondtak, keresve a kapcsolódási pontokat visszakérdezéssel, reakcióval.

Indítottunk egy újabb kört, most azt kértük tőlük, hogy próbálják megfogalmazni, ők mit várnak ettől a hat alkalomtól, mire számítanak, mi lenne nekik jó. Rövid, lényegre törő válaszokat kaptunk flegmaságok és destruktivitás nélkül: „szerepjá-

tékok”; „legyen játékos, vidám”; „színészkedés, bármi, ami színházzal kapcsolatos”; „jól teljen, vidám legyen, tanuljak valamit”; „szeretnék hülyéskedni, jó hangulat”.

Érezhető volt, hogy a növendékek „jönnek velünk”, működik az eddigi tónus, érdekli őket, hogy mi fog történni. Próbáltuk minden lehetséges módon (verbálisan és nonverbálisan is) közvetíteni feléjük, hogy minket valóban érdekel minden, amit mondanak.

Ezután egy számukra ismerős formát ajánlottunk, amelyről biztosan tudtuk, hogy rutinosan kezelik. A kártyaválasztás egyfajta „becsekkoló rituálé” az intézetben, amihez a Dixit nevű társasjáték szimbolikus képeit használják a mentálhigiénés csapat szakemberei. Most azt kértük mindenkitől (magunkat is beleértve), hogy válasszanak egy olyan képet, ami tükrözi az aktuális lelkiállapotukat. Miután kiválasztották a képeket, sorban mindenki elmondhatta, miért azt a képet választotta, mit árul el mindez róla.

A következő játékban két kisebb csoportban dolgoztunk. Mindkét csoporttól azt kértük, hogy közösen gyűjtsenek olyan dolgokat, amelyek igazak mindannyiukra. Az egyetlen szabály, amit be kell tartani, hogy ne kössenek kompromisszumot, tényleg csak az kerüljön a papírra, amit mindenki igaznak vél magára vonatkozóan. Meglepően sokat gondolkodtak, mély dolgok kerültek elő. Első csoport: *csoki, evés, nevetés, nem szeretünk sírni, szeretünk beszélni, rap, szerelmesnek lenni, családdal lenni, megkönnyebbülni, vásárolni, költeni*. Második csoport: *izgulás, kíváncsiság, filmek, jó nők, csocsó, Milka csoki, rap, voltunk a Balatonon, nem szeretjük a bezártságot és ha parancsolnak nekünk*.

Ez a forma megmutatta, hogy képesek kisebb csoportokban hatékonyan működni, fel tudják vállalni a saját gondolataikat és érzéseiket, valamint szemmel láthatólag nekik is örömet okozott, amikor a mindannyiunkra jellemző közös tulajdonságokat emeltük ki.

Túl voltunk az első ismerkedési szakaszon, következhetett a konkrét drámai helyzettel való foglalkozás. A tervektől eltérően ennek a szakasznak a bevezetője rövidebb lett, mivel érzékelhető volt a növendékeken, hogy most már szeretnének valami színházi dolgot csinálni, és fárasztja őket a színházról szóló puszta beszéd (a bevezető főként az általunk használt színházi formáról szólt).

A felhasznált helyzet röviden: egy európai tengerparton vagyunk, ahol nagyon sok és sokféle ember nyaral; a főveny mögött szállodasor, előtte sétány van, különféle boltokkal; a parton nem csak nyaralók tömegei vannak, hanem olyanok is, akik apró-cseprő dolgokat árulnak a pihenőknek. Egy kislány, aki az unokatestvérével árul csecsebecséket, belefullad a vízbe. Miután kihúzták a partra, és megjöttek (majd el is mentek) a rendőrök, ott marad a test a strandolók között. Senki nem tesz semmit, majd egyszer csak egy férfi – aki a gyerekével nyaral – letakarja a törülközőjével. Aztán az élet megy tovább¹⁵.

¹⁵ A fenti helyzetre építve Chris Cooper, a birminghami Big Brum TiE Company ex művészeti vezetője, rendezője tartott egy workshopot Budapesten sok évvel ezelőtt, mi ezt fejlesztettük tovább *Tengerpart* című drámaóránká.

Először a fantáziánk segítségével azt próbáltuk közösen „összerakni”, hogyan néz ki ez a tengerpart a nyaralókkal: kitaláltuk az üzleteket, az illatokat és a hangokat – nagyon jól vették a növendékek ezt a részt, ötletesen, fantáziadúsan építették fel a környezetet.

Ezután egy néma színházi jelenet következett, amiben a két színész-drámatanár játszott. Egyikünk lefeküdt a földre a halott kislányt jelezni, másikunk pedig eljátszotta, hogyan takarta le törülközőjével a halottat az egyik ott nyaraló férfi.

Úgy tűnt, a fiatalok nagyon figyelnek, mélyen megérintette őket mindaz, amit láttak (nagyon ellentmondásos a játszott jelenet, éppúgy tekinthetünk emberünkre hősként, mint gyáva, közönyös személyre).

Az egyik célunk az volt, hogy lássák, a hétköznapi cselekvések bohóckodás nélkül is lehetnek érdekesek. A felvezetéssel és a színházi jelenettel bekerültek egy elképzelt világba, ahol megvalósulhatott az, amit egyikőjük így fogalmazott meg: *„Csináljunk valami olyat, amivel elfelejthetjük, hogy be vagyunk zárva.”*

A jelenet közös értelmezésekor sokszor éltünk a jó értelemben vett provokáció eszközével (vagy másképpen fogalmazva az ördög ügyvédje elnevezésű drámatanári attitűd használatával) annak érdekében, hogy a látszólagos értetlenség a drámatanár részéről kihozza a növendékekből mindazt, amit gondolnak és el akarnak mondani.

Jól működött ez a fajta provokáció, bár nem mindig tudták követni, hogy civilből vagy szerepből provokálunk. Egy jellegzetes reakció: *„Nézd már, teljesen rá van kattanva a csávó, nem érti, hogy mi van, hiába mondom neki!”* A színházi keret mibenlétére, fikció és valóság váltogatására talán rá kellett volna még erősíteni korábban, de az is lehet, hogy a magyarázatra még nem tudtak volna odafigyelni a játék előtt.

A helyzet elemzése szenvedélyes és alapos volt, erősen foglalkoztatta a növendékeket, vajon mi miért történt/történhetett.

Színész-drámatanár: Mi történt valójában?

Növendék 1: *Nem foglalkozott vele, hogy azok ott meg vannak halva, ő csak olvasta az újságot.*

Növendék 2: *Azt akarta szemléltetni, hogy az emberek mennyire leszarják, ha meghal valaki...*

Növendék 3: *Azt hiszi, hogy ezzel le van tudva, hogy rádobta azt az izét... le van tudva, de attól még ott van... ez nem helyes!*

Növendék 4: *Úgy van vele az ember, ha mások nem segítenek, akkor én minek segítek?*

Színész-drámatanár: *A nem csinállok semmit és a rádobom a törülközőt közt baromi nagy a különbség...*

Növendék 4: *Szabad a gazda.*

Színész-drámatanár: *Csak kérdezek, nincs megoldás, nem tudom, mit kellett volna csinálni.*

A megvitatás dinamikája rámutat arra az ellentmondásra, ami a javítóintézet pedagógiája és a tanítási dráma nevelési elvei között fennállhat. Az intézetben a növendékek úgy szerezhettek jó pontot (ténylegesen pontrendszer működik), ha a jó válaszokat, a helyzetek jó megoldásait keresik, ezáltal gyakorolják, hogyan tudnak jók lenni. Itt azonban nem a jó megoldást kellett keresniük, hanem azt tapasztalhatták meg, hányféleképpen lehet gondolkodni ugyanarról a dologról.

A következő lépcsőben tovább meséltük a történetet (végül megjöttek a mentők, elvitték a halott lányt, de otthagyták a törülközőt a parton, amivel valaki letakarta). Itt most arra nyílt lehetőségük, hogy a gyakorlatban ötleteket hozzanak arra, pontosan mi történhetett később azzal a bizonyos törülközővel, illetve egyeztethették a gondolataikat arról, mit jelent mindez a számukra.

Az egyik résztvevő azt játszotta, hogy egyszerűen elviszi a törülközőt az apartmanba, ahol lakik: megy tovább az élet, azért nem dobja ki, hogy emlékezzen arra, ami történt. A második növendék azt próbálta ki, hogy ott marad a parton a törülköző, egyfajta emlékhelyként, sírként. A színész-drámatanár rákérdez: *Miért hagyja ott?* Növendék: *Empátia, neki is van gyereke...* Valaki még hozzáfűzi: *Lehet, hogy hoz egy gyertyát is, oszt meggyújtja.* A harmadik növendék azt játszotta, hogy bedobja a tengerbe a törülközőt.

Shínész-drámatanár: Valójában mit dob be a törülközővel együtt a tengerbe?

Növendékek: A rossz emléket; a kislány emlékét dobja be, mert az megrázó, hogy valaki így hal meg; lehet, hogy nem megszabadulni akar az emléktől, amikor a vízbe dobja, hanem ez is egyfajta síremlék, egy jelkép; a tárgytól megszabadul, de az emléktől nem fog tudni.

Jól érzékelhető, hogy a mentálhigiénés csoport által jelzett képességdeficitek el-
lenére a növendékeknek nem okoz gondot az allegorikus gondolkodás, sőt, a cselekvésen keresztül gyakorolt elvonatkoztatás sem. Ez számunkra azt jelezte, hogy bátran használhatjuk az ilyen kérdéseket, nem értenek félre minket, sőt, új csatornákat nyit meg számukra néhány szokatlan kérdés. Azt érzékeljük, hogy ügyesen kell adagolnunk a szimbolikusabb tartományba tartozó kérdéseket és témákat, nehogy az az érzetük alakuljon ki, hogy mindez „túl lila”, érthetetlen.

Ezen a ponton azonban abbahagytuk a játékot, mert kezdtünk kifutni az időből. Így kimaradt a tervezett második játék (egy metrón játszódo fórumszínházi-helyzet lett volna), de nem bántuk, hiszen azt láttuk, hogy veszik a tanítási dráma alapvető munkaformáit, noha a kerethasználatot még gyakorolnunk kell, a drámatanárok szerepváltásainak kezelésében kell rutint szerezniük a továbblépés során.

A záró körben elmondhatták, hogyan élték meg a játékot:

„Nagyon tetszett, erőltetni kellett a fejemet, gondolkodnom kellett.”

„Meggondolkodtató ez az esemény.”

„Jól éreztem magam; tök jó, arról szólt, az emberek mit miért csinálnak.”

„Mindenki fantáziált...”

„Hamar elment az idő.”

„Remélem, a következőben több humor is lesz.”

A visszajelzésekből kitűnik, hogy megértik a DIE-konvenciók működését, de új gondolkodási formával találkoztak, ami megerőltető számukra. Az is érzékelhető, hogy az élet határhelyezeteire irányuló reflexió eltér attól a fajta kikapcsolódástól, szórakozástól, amit a színházfogalmuk szerint vártak volna.

Már csak az elköszönés, a sorakozó és a visszapakolás maradt hátra. Néhányan külön is elköszönnek tőlünk egy-egy „ökölpacsival”, amit utólag nem a keretek lebontásának és „nyomulós” haverkodásnak fordítottunk, hanem annak, hogy ilyen módon is ki akarták fejezni, jól érezték magukat. Elhangzott felénk néhány kérdés arról, hogyan telik majd a napunk, mit fogunk csinálni, amikor kimegyünk az intézményből. E mögött nem csak a személyünk iránti érdeklődést azonosítottuk az értékelés során, valószínűleg azt is szerettték volna tudni, hogy más növendékcsoportoknak is jut-e aznap ilyen élmény, vagy a foglalkozáson való részvétellel kiváltságos helyzetbe kerültek más növendékekhez képest. A mentálhigiénés munkatárs értelmezésében: *„Ők most ettek fagyit, a többi testvér nem fog – így van neki sztorija velünk kapcsolatban; ez most csak az övé, ez egy kiemelt helyzet.”*

Általános benyomásunk róluk az első játék alapján: felszabadultak voltak, szimbólumokban tudtak gondolkodni, nem voltak egyáltalán destruktívak, bizalmukba fogadtak bennünket. Úgy tűnik, nem feszültek a növendékek az intézetben, nem „ciki” megszólalniuk, merik vállalni a véleményüket, mernek kommunikálni. Sokszor került elő, hogy be vannak zárva, ami nyilván alapélmény, és meghatározza a növendékek mindennapjait. A mentálhigiénés munkatársak tapasztalata szerint a bekerülő fiatalokra jellemző a mágikus gondolkodás, ami a szabadulás lehetősége körül szerveződik. Sajnos sok félrevezető, téves elképzelés is van közöttük. A „varázslás” persze abból fakad, hogy a növendékek az explicit viselkedési szabályokat ismerik, de nem látják át annak a rendszernek a működését, amiben eldől a sorsuk. Erre jó példa a mentálhigiénés munkatársnak szóló – a foglalkozást megelőző – néhány mondat az egyik növendéktől: *„Maga felírt engem erre a papírra, engem visszahoztak, és engem azért hoztak vissza, mert maga felírt engem erre a papírra. Azért nem szabadultam, mert van egy foglalkozás.”*

Összességében inkább láttuk őket gyerekeknek, semmint veszélyes fogvatartottnak, akik valami nagy disznóságot csináltak korábban.

Második foglalkozás

2018. 11. 28., a javítóintézet iskolájának díszterme

Nagy várakozásokkal és kíváncsian vágtunk bele a következő drámás találkozás előkészítésébe és megvalósításába. A második foglalkozás némi késéssel indult, a munkaterületről később engedték el a növendékeket. Ilyen típusú kisebb működési zavarokkal később is találkoztunk. Az, hogy a növendékek ki vannak jelölve egy fejlesztő foglalkozáson való részvételre, nem feltétlenül jelenti azt, hogy valóban ott is tudnak lenni. Van, hogy az intézet nem minden szintjére jut el az információ, így olyan események is történhetnek, amelyek meggátolják a részvételüket (túl azon, hogy egy kihallgatás, bírósági meghallgatás bármikor közbejöhessen – most egy fővel voltunk kevesebben ilyen ok miatt).

Érzékelhető volt némi feszültség az intézetben. Mint később kiderült, egy új növendék bekerülése bolygatta meg a viszonyokat. Ez a fiú egy hírhedt budapesti klán tagja („trónörökös”), aki éppen „tesztelte” a közeget, az öröket, nevelőket, növendékeket egyaránt. Erődemonstrációról, hatalomfitogtatásról, megfélemlítésről volt szó, mely szinte automatikusan magasabbra emelte az agresszió szintjét a falakon belül. Ebből némi idegesség, izgatottság, verbális erőszakosság átsugárzott a mi foglalkozásunkra is.

Célként erre az alkalomra azt tűztük ki, hogy megpróbálunk „végigmenni” a növendékekkel egy sztorin (elejétől a végéig), és közben igyekszünk minél több drámás és színházi formát alkalmazni; legyen lehetőségük a történet alakítására, érzékeljük annak lehetőségét, hogy rajtuk is múlik, merrefelé haladunk.

Kezdeként azt kértük, mondják el a nevüket újra (hogy jobban rögzíthessük mindenkiét), és tegyék hozzá, mit hoztak magukkal a múltkori alkalomról. Felajánlottuk a passzolási lehetőséget is. Ezt utólag bántuk, mert így többen a könnyebb utat választották.

Közösen felidéztük azokat a fogalmakat, amelyek az első foglalkozáson a „mi, mindannyian” játéknál mindkét csoportnál szerepeltek, és azt kértük tőlük, hogy a múltkori csoportokat megtartva, írjanak pársoros rapszámot e szavak felhasználásával, és adják is elő. Ezzel szeretnénk volna elősegíteni, hogy megérkezzenek, lelazuljanak, és visszataláljunk a drámás foglalkozás hangulatába. A két „költemény”:

*A család szeretete fontosabb, mint a pénzköltés,
a csokilenyelés nőkről jó időtöltés.*

*A család, aki számomra nyújtja a szeretetet,
csak a nő érdekel, meg hogy lássam a kereteket,
és a csoki az egyetlen, amiért bármikor verekedek.*

A rapszám írásának van fantáziafejlesztő hatása is, és megerősíti őket saját szubkultúrájukban, értékeikben. Emiatt nagyon jó volt a kisebb csoportok dinamikája ebben a pár percben. Érdekes volt látni, hogy egyszerre volt jelen a rivalizálás és a csapatmunka. A növendékek tudják (mert a különböző versenyeken korábban megtapasztalták), hogy csapatban kell nyerni, mert akkor a csapatnak „van tortája” – vagyis tudják, hogy a legjobb futónak kell futnia a másik legjobb futó ellen, és ezek azok a helyzetek, amikor az egyéni rivalizálást háttérbe kell szorítani. (Ezzel párhuzamosan van jelen, hogy szinte minden más pillanatban úgy érzik, pozícionálni kell önmagukat a státuszuk erősítése érdekében. Ez az érzés erőteljesen felerősödhet akkor, ha bármi miatt fenyegetve érzik magukat – például egy új, főnöki pozícióra hajtó növendék érkezése esetén, vagy ha erőszakos esemény történik, és ilyen módon akarják jelezni, hogy belőlük nem lehet, nem lesz áldozat.)

A második alkalomra választott történet tulajdonképpen egy felnőtteknek szóló mese volt, melyet Cecily O'Neill egyik játéka alapján írtunk tovább. A mese két – egymással szemben álló – birodalomról szól. Az egyik birodalomban a királyi párnak eddig nem lehetett gyermeke (nem tudjuk milyen okból). Egy nap a királyné egy elhagyott csecsemőt talál az erdőben, és hazaviszi. Innen indul a közös gondolkodás.

A téma és az egyik tervezett drámás forma (tabló) miatt úgy döntöttünk, hogy az első játék egy ún. interakciós állókép közös készítése lesz. A kép fókuszában egy szék (trón) van, melyen a királynő (színész-drámatanár) foglal helyet. Hozzá képest kell az első belépő játészónak elhelyezkednie (nem kell folyamatot játszani, csak meg kell találnia a helyét, és beállni a képbe – mintha közösen festenénk egy hatalmas faliképet). A második játészó már a bent lévőkhöz képest találja meg a saját pozícióját és így tovább. Bármit ki lehet találni, nincs megkötés arra vonatkozólag, hogy mit lehet megjeleníteni. Így épül fel végül a csoportkép, ami egy tróntermet ábrázol.

Szemmel láthatóan nagyon élvezték a játékot, sok lehetőséget vettek észre benne az ötleteik bemutatására. Ezzel együtt néhányan nehezen találták a helyüket. Utólag rögzítettük magunkban, hogy miután elkészült a kép, jó lett volna mindenkitől hallanunk, mit talált ki a maga számára. Ezt nem kértük, csak annyit, hogy mindenki nézzon óvatosan körbe, és figyelje meg, mit találtak ki a többiek. A korábban említett agresszió, ami jelen volt a fiúk „vibrálásában”, beépült a képbe: többen is azt játszották, hogy vernek valakit, védelmezik a királynőt, vagy éppen támadják az egyik őrt.

Ezután körben helyet foglaltunk a székeken. Az egyik drámatanár narráció keretében mesélt a két birodalomról és a királynőről, aki egy nap az erdőben talált egy csecsemőt. Azt kínáltuk a játészóknak, hogy legyenek ők a király okos és bölcs tanácsnokai, akiknek bölcs tanáccsal kell szolgálniuk a király számára: mi legyen most a talált gyermekkel? Ez a játék valójában egy gyűlés, amelyen mindenki szerepből (tanácsnokok) szólalhat meg.

A növendékek azonnal be tudtak kapcsolódni, azonnal értették és kezelték a helyzetet. Az is érezhető volt, hogy el tudnák dönteni a király helyett, mit kellene csinálni, sőt, a játék után néhányan fel is háborodtak, hogy a király nem úgy döntött, ahogy ők azt szerették volna. Úgy gondolták, akkor ez egy rossz király, talán el kell őt mozdítani a helyéről, vagy meg kell ölni, ha önként nem hajlandó távozni. Elemzésünkben úgy értelmeztük, hogy mindez áttételesen kritika volt a nevelők és az őrök felé amiatt, hogy nem tudják érdemben kezelni az új fiút az intézetben (aki miatt átmenetileg nagyot nőtt a feszültség és agresszió szintje).

Növendék 1: Őljék meg azt a gyermeket, hogy egy idegen ember ne foglalhassa el a trónt!

Növendék 2: Neveljük fel, úgyis úgy fog tanulni, ahogy mi neveljük.

Növendék 1: Áhhh, a vérében van, vigyázni kell!

Növendék 3: Látni a szemén a gonoszsgát.

Növendék 4: Bűnöztek a szülei, nem normálisak, ő is ilyen lesz.

Növendék 5: Lehet, hogy ez csapda, máglyára kell küldeni.

Növendék 6: Járjanak utána, hogy hova tartozik, tartozik-e valakihez, ha nem, neveljük fel.

Növendék 1: Látszik rajta, hogy rafinált, nem úgy sír, ahogy kell.

Növendék 1: Meg kell ölni, mert idegen.

Növendék 6: Szerénynek nevelik, hogy ne legyen gonosz, hogy ő lehessen a trónörökös.

Növendék 7: Tartsuk meg, hogy végre legyen egy utód!

Ez a forma nyilvánvalóan játékba hozta azt is, hogyan gondolkodnak önmagukról, milyen módon hozzák összefüggésbe a családi hátterüket azzal, hogy éppen fogvatartottak. Tény, hogy sok növendék többgenerációs bűnözői családi környezetből érkezik az intézetbe, és nyilván mások az esélyei a bűnelkövetés elkerülésére annak, aki nem ilyen szociokulturális környezetben él.

A következőkben a kötelék témán haladtunk tovább: két különálló csoportban dolgozva azt kértük a növendékektől, hogy állókép segítségével mondják el, vajon a királyi család egy kitüntetett pillanatban (a gyermek bemutatása a népnek) elmondja-e az alattvalóknak, a birodalomnak, hogy valójában honnan van a gyerek. A kép a palota erkélyét mutatja, ahol mindazok jelen vannak, akiket ők fontosnak találnak megjeleníteni. Bőven hagytunk időt a kidolgozásra, hogy lehetősége legyen a növendékeknek minden fontos részletet megalkotni, és természetesen mi is aktívan részesei voltunk a csoportok munkájának.

Az egyik csoport úgy alkotta meg a képet, hogy a család elmondja az igazat a népnek, a másik pedig úgy, hogy nem. A képek készítésekor elég hevesen vitatkoztak, és komoly érvek kerültek elő.

Abban a csoportban, ahol az igazság elmondása mellett döntöttek: *„Az őszinteség nagyon fontos, nem lehet az, hogy becsapják az országot, nem lehet az, hogy hazugságban éljenek! Milyen az az ország, amelyik hazugságra épül, ez egyszerűen nem lehet!”*

Abban a csoportban, ahol az igazság eltitkolása mellett döntöttek: *„Nem szabad elmondani, mert ha ilyen hevesen reagáltak a tanácsadók, és ennyire szélsőségesen, hogy az egyik meg akarja ölni, a másik fel akarja nevelni, szóval, ha ilyen ellentétek vannak a tanácsadók között, akkor biztos, hogy a népben is ugyanilyen ellentétek vannak. Nem szabad kitenni sem a családot, sem a gyermeket ennek a típusú marakodásnak, akkor inkább titkoljuk el.”*

A játék abból a szempontból nehéznek bizonyult a számukra, hogy komoly fejtevést okozott, miként építsék be a képbe a királyi család döntését úgy, hogy mindez egy külső szemlélő számára is értelmezhető legyen. Amikor ránéztünk a két táblóra, mindkettőt félreértették a szemlélők: pont az ellentétes véleményt látták bele, mint amit eredetileg közölni akartak. Ez persze betudható lehetett annak is, hogy fejben nagyon ragaszkodtak a saját verziójukhoz, de felmerült bennünk az is, hogy talán még korai volt ilyen bonyolultságú játékot kínálni nekik. El is fáradtak benne – ez különösen érzékelhető volt a táblók közös elemzésekor.

Evidensnek tűnik ebben a közegben az állóképekkel való munka, de lehet, hogy csak második vagy harmadik fázisban célszerű bevetni; előfordulhat, hogy első körben egyszerűen jobban működnek a jelenetek, mivel az egy dinamikusabb, könnyebben érthető műfaj, amiben jobban el tudnak merülni. Tulajdonképpen ezt jelezték az első dráma kapcsán is: élvezték, érdekelte őket, de amikor sokáig tartott az elemzés, a gondolatcsere, gyorsan elfáradtak. Az állóképek használata egyfajta nyelv, amit meg kell tanulni ahhoz, hogy a résztvevők igazán élvezzék, és ki tudják használni a benne rejlő lehetőségeket. Mindig vannak olyanok a csoportban, akiknek nehezebb erre rácsatlakozni.

Az is kiderült, hogy érdemes lett volna akár többször ráerősítenünk, hogy ebben a formában már szerepet váltottak, vagyis nem a tanácsnokok gondolatait kell beépíteniük ide, hanem egy új helyzetet próbálhatnak ki.

Érdekes jelenség a közvetlen testi érintés problémája is. A női színész-drámatanár ezen a foglalkozáson, ennél a kiscsoportos munkánál szembesült ezzel: jó-e, ha a drámamunka közben – a játszott női szerepe szerint – bizalmasan megérinti a növénydék játszót (pl.: a király és a királynő kéz a kézben megy, vagy egyikük keze a másik vállán van). Utólag úgy gondoljuk, hogy ha jelenet közben történik mindez, akkor az kevésbé jó, mert másfelé tereli a játzó figyelmét (több hónapja bezárt fiúkról van szó, akik érzékenyen reagálnak a női érintésre), állóképben való alkalmazása viszont kisebb gondnak tűnik számunkra, hiszen minden áll, nem kezd el cirkulálni.

A következő lépcsőben közösen (szavazással) eldöntöttük, melyik képpel akarunk tovább foglalkozni. Azt választották végül, amelyen a királyi pár nem árulja el az igazságot a népeknek. Arra volt lehetőségük, hogy – miután visszaállítottuk a választott képet – egymás után egy-egy apróbb vagy nagyobb mozdulatot, kifejezést változtathassanak az állóképen a narráció szerint közben eltelt idő függvényében. Ez a közös mesélés végül odáig jutott, hogy az egyik színész-drámatanár egy pulóver segítségével jelezte, hogy a királynő várandós lett egy év elteltével. „*Ez csoda!*”, mondta az egyik játész. Itt narrációba váltottunk át: megszületett a kisgyermek, és a két testvért a királyi pár egyformán nevelte, ugyanazt az oktatást kapták, ugyanúgy gondoskodtak róluk, ugyanúgy táplálták és öltöztették őket.

Az volt a tervünk, hogy két csoportban, három-három képben mutassuk meg, hogyan növekedett egymás mellett a két testvér, hogyan viszonyultak egymáshoz, milyen testvérekké váltak. Ezt a tervünket alapjaiban forgatta fel az egyik növendék teljesen jogos – mint később kiderült, az egész csoportot élénken érdeklő – kérdése: tudja-e a történetbeli főszereplőnk, hogy ő talált gyerek? Ez olyan kérdés volt, ami nekünk a tervezéskor egész egyszerűen nem jutott eszünkbe. Ezt meg kellett hallanunk, mert az egész csoport feszült figyelemmel reagált. Így aztán elmondtuk, hogy ezzel nem számoltunk, de ez egy nagyon jó kérdés.

Növendék: *A gyerek az tudja, hogy őt találták?*

Növendék: *Tudják ők ketten, hogy nem igazi testvérek?*

Színész-drámatanár: *Megmondták neki a szülők?*

Növendék: *Nem!*

Színész-drámatanár: *Miért nem?*

Növendék: *Mert az ciki lett volna.*

Ezen a ponton azt javasoltuk, képzeljük el, hogy a király és a királynő nincs ugyanazon a véleményen abban a kérdésben, hogy mi lenne a helyes.

Színész-drámatanár: *A királynő képviselje azt, hogy el kell mondani az igazat, a király pedig azt, hogy nem.*

Növendék: *Ez így nem jó!*

Színész-drámatanár: *Miért nem jó?*

Növendék: *Mert a királynőnek kell azt képviselni, hogy nem mondják el, mert attól fél, ha elmondják, akkor a talált fiú egyszer csak el fog menni, hogy megkeresse az igazi szüleit.*

Eszerint mentünk tovább, erre reagálva ajánlottuk fel a következő játékot. (Utólag persze felmerült bennünk, jó döntés volt-e hagyni, hogy az eltitkolás-szálat vigyék tovább. Arra jutottunk, hogy ez a valós világban is egy nagyon nehéz és

összetett kérdés, és bár lehetnek, vannak egyéni meggyőződéseink, ez most egy olyan pillanat, amikor ezeket jobb a háttérbe szorítani. Itt fontosabb volt, hogy érezzék, az ő kezükben van a történet, ezt a fontos pillanatot ők befolyásolhatják, mi pedig ehhez alkalmazkodunk.)

Azt ajánlottuk, hogy egyikünk a résztvevők valamelyikével rögtönözzön egy jelenetet a többiek előtt, amiben a királyi párt látjuk, miközben erről a témáról beszélgetnek. Ebből született az egész játéksorozat egyik – színházi értelemben vett – legerősebb jelenete:

Királynő (színész-drámatanár): *Eddig nem mondtuk el, most sem fogja megtudni, ez a mi titkunk!*

Király (növendék): *Hát, de most sokkal jobb lenne neki...*

Királynő: *Mitől lenne jobb, el fog távolodni tőlünk. Mekkora csalódást fogunk neki okozni...!*

Király: *És ha felnőttként jön rá? Akkor is el fog tudni menni...*

Királynő: *Lehet dolgokat titokban tartani, soha nem fog kiderülni.*

Király: *És tudnál ezzel a tudattal együtt élni? Gondolj bele! Ez így nem jó!*

Királynő: *Nem akarom elveszíteni!*

Király: *Én sem akarom elveszíteni, te is tudod.*

Királynő: *Én azt gondolom, hogy tudatlanságban élni sokkal egyszerűbb... Miért derülne ki?*

Király: *Nem mindig az egyszerűbb utat keressük, lehet a nehezebb út a helyes. Gondold át!*

Királynő: *Mekkorát fog csalódni bennünk! Én nem akarom azt a csalódottságot látni a szemében! Amikor átölelem, akkor érzem, hogy ő azt gondolja, hogy én az igazi édesanyja vagyok! És ez meg fog szűnni!*

Király: *És inkább legyen tévhitben?*

Királynő: *Eddig is tévhitben tartottuk... Eddig is működött ez a hazugság, menni fog tovább is. Vannak dolgok, amikre soha nem derül fény...*

Király: *Nem tudom...*

Érezhetően nagy odafigyeléssel követték a jelenetet, és nagyon megdicsérték a társukat, milyen jól játszott. A királyt játszó fiúnak lehetősége volt azt is eldönteni a jelenet után, hogy ebben vagy egy későbbi helyzetben végül hogyan dönt a király.

Növendék: *Hát, engem mindig megdumálnak a nők, szóval...*

Színész-drámatanár: *Vagyis akkor a király hagyja meggyőzni magát arról, hogy ne mondják el az igazat a talált gyerekek?*

Növendék: *Igen, így legyen.*

Ezután narrációban hangzott el tőlünk, hogy ahogy növekedtek a testvérek, az a gyermek, akit a királynő szült, valahogy – lehet, hogy egy udvari pletyka nyomán – megtudja az igazságot.

A király megbetegszik, és néhány hónap alatt belehal a rejtélyes kórba, ami megtámadta. „Konkrét kérdéssé vált a birodalomban az utódlás...”

Arra kértük őket, improvizáljanak párokban egy-egy jelenetet arról, hogy a két tizenhat éves fiú mit és hogyan beszél egymással. Nem volt kötelező behozni a szílat a talált gyerek múltjáról, de a lehetőség ott volt. Nehezítő körülményként a jelenet során, mindössze egy-egy mondat hangozhatott el a két szereplőtől. Öt párosunk volt, háromban egyértelműen megalázóan árulta el az édesgyermek a testvérenek a titkot (utólag úgy magyarázták a növendékek, hogy amikor a hatalomról volt szó, akkor már nem volt mit tenni, már nem volt kérdés, mit kell választani). Egy páros játszotta úgy a jelenet, hogy ugyan elárulta a fiú a titkot, de attól még igaz testvérek maradtak, és egy páros jelenítette meg a szituációt úgy, hogy az, aki birtokában van a titoknak, nem árulja el annak érdekében, hogy minden változatlan maradjon (legalább még egy ideig).

Utolsó játékként azt ajánlottuk, hogy játsszuk megint a királyi tanácsnokokat, akiknek most a királynőnek kell tanácsot adniuk: ki legyen a trónörökös? Az alábbi válaszok hangoztak el (többek között) a gyűlésen:

„Ha nem lett volna ez a talált gyerek, akkor nem lett volna a csoda, nem esett volna teherbe a királynő.”

„Ő az első, legyen ő a király!”

„Maga 18 évvel ezelőtt pont azt mondta, hogy meg kell ölni.”

„Megváltoztam.”

„A talált gyerektől ne vegyük el a jogot, hogy trónörökös lehessen.”

„Na de milyen vér csörög az ereiben?”

Mivel kifutottunk az időből, azt kértük a növendékektől, hogy krónikásként írják meg a következő alkalomra, hogyan folytatódott a történet, mi lett a két testvérről, ki lett a király. A záróköriben az alábbi visszajelzéseket adták:

„Sokkal jobb volt, nem volt olyan unalmas.”

„Izgalmas volt.”

„Színészkedtünk, mi alkottuk szinte az egész sztorit.”

„Magával kifejezetten jó volt az a hülyéskedés, az a jelenet, na!”

„Kreatívabb volt, mint az első.”

Úgy láttuk és érzékeljük, hogy a kifelé mutatott aktivitás, belső energiákat is takart. Nagyon megmozgatta őket a téma. Az is igaz, hogy most jóval zaklatottabbak, szétesőbbek voltak, több poént akartak elsütni, de ez talán betudható a korábban leírt intézeti helyzetnek. Nekünk jobban kellett „kapaszkodnunk”, többet kellett improvizálnunk menet közben. Jó volt látni, hogy ebben a csoportban nincs elnyomás, egymással szemben nem játszanak hatalmi játékokat, nem akarnak kényszeríteni senkit semmire.

Harmadik foglalkozás

2018. 12. 14., a javítóintézet iskolájának díszterme

A harmadik foglalkozáson a mentálhigiénés csoport szakembere nem volt jelen, így az intézet delegált helyette egy másik munkatársat.

A második alkalom óta eltelt idő alatt több új fiú is bekerült az intézetbe, és többen el is mentek; a befogadó részleg gyakorlatilag megtelt. Karácsony előtt voltunk pár nappal, ez nyilván a bentlakók számára is különösen nehéz időszak az ünnep, a családtagok látogatásai, a rendszeres iskolai teendők szünetelése miatt.

Erre az alkalomra egy olyan játékkal készültünk, amit eredetileg felnőttek számára dolgoztunk ki. Most ezt rövidítettük le és egyszerűsítettük némiképp. A célunk az volt, hogy megvizsgáljuk a vezetői magatartást. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a növendékeknek mi a fontos egy vezető személyében. Először az előző játék *(A talált gyerek)* saját befejezéseinek felolvasására kértük a növendékeket, ezután kezdtünk a történetbe.

Az alapinformációk ismertetésekor először hangzott el tőlünk a játék célja előre. Felvázoltuk nekik, hogy egy – a Déli-sarkot felfedező – expedíció történetén keresztül szeretnénk velük közösen megvizsgálni emberi helyzeteket. Kiindulási alapul szolgál egy valós történet, amelyről azt gondoltuk, segít megfejtetni, milyen számunkra egy jó vezető. Egy ráhangoló beszélgetéssel kezdtünk, melynek keretében az alábbi – a történet szempontjából fontos – fogalmakat akartuk közösen átbeszélni: –25 °C, sötétség, nyers hús, elismerés, bezártság, vezető, expedíció. Ezzel az első beszélgetéssel az volt a célunk, hogy ráhangolódjunk a témára, és legyen viszonyunk a mögöttes jelentésekhez is.

A növendékek komolyan vették a beszélgetést, keveset poénkodtak, ám amikor mégis kísérletet tettek rá, de jeleztünk, hogy ez most nem fér bele, akkor egyből „vették a lapot”.

A bezártság fogalmáról természetesen olyan szavak jutottak eszükbe, ami a mindennapjaikat határozza meg (pl.: börtön, fegyház, fogda, megfosztottak a jogainktól), így utólag azt gondoljuk, talán szerencsésebb lett volna ezt az *egy-másra utaltság* fogalmával kiváltani.

Következett egy narráció. Történetünk 1914-ben játszódik, a hajó 1914 augusztusában, néhány héttel az első világháború kitörése előtt fut ki Angliából a Déli-sark felé. A cél: átkelés az Antarktiszon, 2880 km-en keresztül, gyalog. A legénység 27 fős.

Játékként ehhez azt kapcsoltuk, hogy tisztázzuk közösen, milyen eszközök nem voltak még akkor, amelyek a jelenben már léteznek, pl.: nem volt elterjedve a fotókópia, kutyák húzták a szánt. Beszéltünk a száraz élelemről, a skorbuttól való félelemről és a felszerelésről (pl.: sítálpak, sátor, szán, szerszámok, orvosi készlet, gyapjúkabátok stb.). Értették a kontextust, világos volt előttük a két kor közötti különbség.

Ezután azt kértük a résztvevőktől, hogy mindenki találjon ki egy szereplőt, akit szívesen alakítana a hajóút során, és készítsen el a névjegykártyáját, amin a neve és a foglalkozása szerepel. (A névjegykártya ismerős volt a növendékeknek, sok foglalkozáson használják ezt a formát.) Ezután mindenkinek végig kellett gondolnia egyénileg, hogy az általa kitalált személy miért akart részt venni ezen a különleges expedíción, és az expedíció vezetője miért pont őt választotta a feladatra a sok jelentkező közül.

Körben ültünk, így mutatkozott be mindenki. Először az egyik drámatanár ismertette a figuráját, egy geológust, aki vizsgálni akarja a jég anyagát, szerkezetét a Déli-sarkon, illetve azt reméli, hátha új felfedezést tehet a földtannal kapcsolatban. Azért őt választotta ki a vezető, mert kitartó kutatómunkát végzett eddig is, és hajtja az új dolgok felfedezése. A növendékek, ha nem is ennyire részletgazdagon, de ugyanígy mutatkoztak be. Az alábbi szerepeket és motivációkat, jellemzőket találták ki a maguk számára:

raktáros („be tudjam osztani az élelmet”),
 másodparancsnok („meg akarok gazdagodni”),
 felfedező („vakmerő vagyok”),
 szakács („szeretem a kihívásokat”),
 szakács („kalandvágó vagyok; újdonságot viszek a főzésbe”),
 tűzoltó („híres akarok lenni; kalandvágó vagyok”),
 tudós („jó a fizetés; okos vagyok”),
 orvos („híres akarok lenni; rokona vagyok a kapitánynak”),
 szénlapátoló („unom az átlagos életem; megbízható vagyok”),
 szakács („meg akarom mutatni, hogyan tudok főzni”),
 matróz („kalandvágó vagyok, egy kis faluból jövök, optimista vagyok”).

Miközben bemutatták magukat, a drámatanárok visszajeleztek, visszakérdeztek, összekapcsolták az embereket a foglalkozásaik szerint, megerősítve, hogy

egy hajóban evezünk. Azt szerettük volna elérni, hogy kialakuljon egyfajta elköteleződés a helyzet iránt. Izgalmas szerepeket találtak ki. A szakácsot azért választották többen, mert egyrészt jó az étel az intézetben, másrészt pedig ez egy valós lehetőség nekik a későbbiekben a továbblépésre, tanulásra.

Tanári narráció következett. Elindult a hajó, mindenki tele volt különféle érzésekkel, lelkesedéssel, hangulatokkal. Már két hete a hajón voltak, amikor az expedíció vezetőjét *Főnök*nek kezdték hívni. Úgy hangzott ez a Főnök, mintha a barátjukat, bajtársukat szólították volna meg. A legénység a Főnököt nagyon megkedvelte, elfogadta, és jó vezetőnek tartotta, már ilyen röviddel az indulás után.

Most azt kértük tőlük, hogy dolgozzák ki, milyen helyzetek miatt, hogyan érte azt el a Főnök, hogy rövid két hét alatt úgy emlegette a hajó legénysége és a körülötte lévő tudósok, hogy ilyen jó vezetővel még sosem találkoztak. Ebben a játékokban a vezető iránti elköteleződést akartuk felépíteni. Ehhez tabló vagy rövid jelenet készítése volt a feladat.

Érzékelhető volt, hogy szeretnének minél előbb és minél többet szerepben dolgozni, de érdekes módon, amikor eljutottak a konkrét bemutatásig, visszaadták ezt a lehetőséget, és azt kérték, hogy a felnőtt színész-drámatanár jelenítse meg a vezetőt. Csoportonként 3-4 helyzetet találtak ki, ezekből választottak egyet-egyet. Mindkét csoportban hangsúlyos elem volt, hogy a vezető egyenrangúként kezelte az expedíció tagjait, nem érezte velük a hatalmi különbséget. Érdekes, hogy a játékokban nem került elő a fizikai erő használata. Ezt talán miattunk nem hozták be, bár az is igaz, sokszor van olyan az intézetben belül, hogy egy fizikailag gyenge, de okos fiú irányítja, manipulálja a többieket, így érve el a céljait.

Újabb tanári narráció következett, majd egy rövid színházi jelenet, amelyben a geológus és az expedíció vezetője került szóváltásba a feladatkörök kapcsán. Azt akartuk megvizsgálni, milyen az, amikor az ember nem tud azonosulni a vezető döntésével. A szereplőket a színész-drámatanárok játszották.

Narrátor: Három hete vagyunk a hajón és a Jeges-tengeren, a Főnök mindennap elérte, hogy jó hangulat legyen a hajón, miközben egész nap dolgoztak, és kevés pihenőjük volt.

Vezető: Sikertült kitakarítanod a szálláshelyed?

Geológus: Nem az én feladatom.

Vezető: A beosztás szerint igen.

Geológus: De én egy geológus vagyok.

Vezető: A geológus nem tud felmosni?

Geológus: ...

Vezető: Láss hozzá!

(A geológus megfogta a felmosó vödört és a rongyot. Szépen lassan leguggolt, és a vizet nézte, aztán a rongyot a vödörben.)

A „Miről szólt nektek a jelenet?” kérdésre az alábbi válaszok érkeztek a növendékektől: *„a főnök mondja meg, hogy mi van”; „szigorú a főnök”; „a geológus többnek érzi magát a többiekénél”; „arra várt, hogy valaki csinálja meg helyette”; „ellazult vagy pedig visszaél a helyzettel”.*

A „Mit lát a vödörben?” kérdésre a következőket mondták: *„az arcképét”; „a vizet”; „azt látja, hogy hibázott”; „ezt most meg kell csinálni, bármennyire is tiltakoztam”; „még mindig nem értem, miért nekem kell ezt csinálni...”* A válaszok értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy az intézetben a felmosásnak sajátos jelentése van: ez a befogadó részlegben lévő új fiúk egyik fő feladata.

Ezek után a „fórum színház” nevű drámás konvenciót alkalmaztuk. Azt akartuk vizsgálni, mivel és hogyan lehetne, kellene meggyőzni a geológust arról, hogy vállaljon több részt a közös munkából. A játékban az egyik színész-drámatanár játszotta a geológust, a növendékek vele beszélgethettek, vitatkozhattak.

A színész-drámatanár nagyjából az alábbi attitűdöt képviselte: Nem vagyok hajlandó felmosni! Én geológus vagyok! Miért kell így megalázni? Nem ezért tanultam! De ez értelmetlen! Mindenkinek megvan a maga dolga, feladata. Miért kellene nekem ugyanazt csinálni, mint a matrónak? Miért jó az, ha mindenki csinál mindent? Mi haszna van ennek a helyzetnek?

A növendékek az alábbi gondolatokat mondták ki:

„Ha kirúgják, nem fogja zavarni?”

„Most megcsinálja, oszt békesség van és kész.”

„Mindenki megcsinálta eddig a feladatát, akkor maga miért nem?”

„Mosson fel, énszerintem, nem fog belehalni!”

„Nem fognak magához szólni, kiközösítik!”

Újabb narráció következett a történetben. Alig hathétnyi hajózás után, csupán egy-két napi hajóútra az elérendő szárazföldről, az *Endurance* a jég fogságába esett (1915. január), a hajó körül megfagyott a jég. Nem tudtak továbbmenni, meg kellett várni az olvadást. Az úszó jégtábla viszont tíz hónapon át vonszolta magával a hajót. Teltek a napok, a legénység sokat volt kint a jégen, a kutyáknak jégből ólakat építettek, sportoltak, sétáltak. A jó levegő meghozta a hatását, senki sem lett beteg. Az esték a hajón teltek, a jól fűtött kabinokban, a vacsorát viszont mindig együtt fogyasztották el.

Most következett egy újabb színházi jelenet, amelyben egy matróz (színész-drámatanár) és az expedíció vezetője (színész-drámatanár) szerepelt. A történet szerint este van. A matróz bemegy az éléskamrába, és mohón tömi magába az ételt. A Főnök meglátja, sokáig nézik egymást némán, majd a matróz lassan leteszi a megmaradt élelmet az asztalra és kimegy.

Ebből a helyzetből egyből lehetett „nyitni” a résztvevők felé. Az expedíció vezetője azt kérdezte a növendékektől: *„Mit kezdjek ezzel a helyzettel? Lehet, hogy eddig valamit rosszul csináltam? Olyan, mintha elárultak volna! Meg kellene büntetnem? Hogyan? Egyáltalán: elmondjam a többieknek?”*

A fiataloknak nyilván ez is egy ismerős helyzet, az intézetbeli életüknek fontos része az éhség és a lopás is¹⁶. A növendékek az expedíciós történetben az alábbi tanácsokat adták a vezetőnek, hogyan kezelje ezt a kényes helyzetet:

„Mindenki dobja meg követ.”

„Ha most elnézed, máskor is meg fogja csinálni, és gyávának fognak nézni.”

„El kell mondani mindenkinek, mert különben elveszíti a bizalmat, ami köztünk van.”

„Vágd le a kezét, amellyikkel lopott.”

„Négyszemközt kell elmondani, mert ki fogják közösíteni.”

„Nézd el neki, fontos a munkája!”

„Mindegy, hogy mit és mennyit lopott, tőlünk lopta.”

„Nem lehet szó nélkül elmenni mellette, a mi kajánkat ette meg.”

„Fogjon halat mindenkinek! Takarítson! Felszolgáljon!”

A történet újabb meséléssel (narrációval) folytatódott. A hajót a nagy jég végül 1915 októberében összeroppantotta. Nagyon lassan elkezdett süllyedni. Muszáj volt mindent kimenekíteni a hajóról, az élelmet és a meleg ruhákat elsősorban. A Főnök ezután módosította a tervet, a felfedezést elvetette, és célul tűzte ki, hogy minden emberét hazaviszi. Kint laktak a jégen, külön sátrakban. A jégen vontatták a csónakokat, most már csak az emberek, a kutyákat megölték. Ők maguk húzták a csónakokat, de alig bírták. Az időjárás még zordabbá vált. Hallani lehetett, ahogy megfagy a víz. A sátrak olyan vékonyak voltak, hogy a ponyván keresztül tisztán látták a Holdat. Közel 4 hónapot töltöttek ezekben a sátrakban a hosszú sarki tél dermesztő sötétségében. Mégis túléltek.

Utolsó játékunk egy gyűjtés volt, amiben az alábbi, befejezetlen mondat folytatását vártuk a növendékektől: „A Főnök egy olyan ember, aki ...”

Az alábbi jellemzőket tartották a legfontosabbnak a játék végén: *kitartó (lelki, fizikai, mentális értelemben), empátikus, együttérző, tapasztalt, megbízható, következetes, magabiztos, felelősségteljes, tud másokba lelket önteni, igazságos, célorientált.*

Összegezve a harmadik játékot: a sztori mindenképpen hasznos volt, lekötötte őket, szinte végig lelkesek és konstruktívak voltak. Ezt elsősorban annak köszönhetjük, hogy az ajánlott szituációk közvetlenül idéztek fel mindennapi helyzete-

¹⁶ A mentálhigiénés csapat tagjai elmondták, hogy pár hónappal korábban a befogadóban lévő új fiúk meglopták a társaikat. Élelmiszert loptak a közös szekrényekből, köztük pont egy olyan fiútól, aki a vezér szerepét töltötte be. Benne volt a levegőben, hogy a régi rend szerint egy alapos veréssel rendeződnek el a dolgok. Az intézet pedagógiai erejét mutatja, hogy végül sikerült asztalhoz ültetni a feleket, és megegyezést születt a nyilvános bocsánatkérésről és a jóvátételről.

ket, korábbi konfliktusos történeteket. A fiatalok válaszaiból pontosan nyomon követhető, hogy a felidézett szituációkra reagálnak, és a konfliktusos történeteknek mára letisztult értelmezésével rendelkeznek. Ugyanakkor érzékeltetni lehetett, hogy a narráció túl sok és olykor unalmas volt nekik, kevésbé hallgatták meg egymást, miközben többségük csendesebb és visszafogottabb is volt a szokásosnál. Mindezek fényében úgy döntöttünk, hogy a negyedik alkalom egy olyan dráma lesz, ahol mindössze egyetlen dolgot kötünk ki: a központi problémát, ami a cserbenhagyás lesz. Azt, hogy mikor, kik között és hol játszódik a történet, velük közösen fogjuk improvizálni.

Negyedik foglalkozás

2019. 01. 04., a javítóintézet iskolájának díszterme

A harmadik és a negyedik foglalkozás közötti időszakban volt karácsony és szilveszter. Ez az időszak a növendékek számára alapvetően nyugodtan telt, jó érzelmi és idegi állapotban voltak a januári találkozásokkor. Ugyanakkor, időközben egy új – a KLIK által kijelölt – iskola vette át a vizsgáztatást az intézeten belül működő iskolában, az itt lévők számára idegen tanárok érkeztek vizsgáztatni, emiatt a srácok nagyon készültek, jól akartak teljesíteni; némi általános szorongás és motiváltság is érezhető volt. Az ünnepekkel automatikusan kicsit lazul a fegyelem is, mindenki kicsit megengedőbb és empatikusabb, januárban pedig újraindul a napi rutin.

A foglalkozás első fél órájában – elsősorban a mielőbbi egymásra hangolódás érdekében – néhány egyszerűbb szabályjátékot játszottunk. Először egy befejezetlen mondat egyéni befejezését kértük tőlük: Amióta nem találkoztunk, a legfontosabb dolog, ami történt velem, az volt, hogy...

„...voltam tárgyaláson.”

„...kitűzték a tárgyalásom, most lesz a születésnapom, és felkerültem a harmadik fokozatra.”

„...elmúlt a karácsony, jöttek többen haza külföldről a családból.”

„...megfogadtam, hogy nem rágom a körmöm, és hogy nem eszek csokit, mert rossz a fogam, és tudom tartani a fogadalmam.”

Ezután azt kértük, hogy különböző szempontok szerint alakítsunk ki gyorsan egy-egy sort, ahol a kisebb értéktől haladunk a nagyobb felé. Az alábbi szempontokat ajánlottuk: magasság, születési hónap és nap, lábméret, szemszín, legjobb barátok száma, testvérek száma.

A következő játékban ellentétpárokat mondtunk, ezekből kellett választani, és a tér két különböző részébe menni (nem kellett indokolni, és nem kellett semmit megmagyarázni, mindenki úgy értette a szavakat, ahogy akarta): pizza/hamburger, repülőgép/hajó, hegy/erdő. Áadtuk nekik a kezdeményezést, ők ezeket a szavakat „dobták be”: drog/nő, autó/bicikli, túrós tészta édesen/túrós tészta sósan, adidas/nike, marihuana/speed, szőke/barna, rap/musical, mákos bejgli/diós bejgli.

Az utolsó körben pedig valami személyes kimondására bízattuk őket egy újabb befejezetlen mondat segítségével: „Azt nem is tudtátok rólam, hogy...”

„...szégyenlős vagyok mások előtt.”

„...nem tudok szépen énekelni.”

„...nagyon jól tudok cigit tekerni.”

„...félek a magasban.”

„...szeretek motorozni.”

„...szeretek versenyezni.”

Úgy láttuk, könnyen mozdíthatók, és mindenkinek volt fontos mondanivalója.

Áttértünk a negyedik alkalom fő játékára, melyhez felvezetésként elmondtuk, hogy ez tulajdonképpen nem lesz más, mintha közösen csinálnánk egy előadást, ami csak nekünk szól. Azt javasoltuk, hogy a játék szóljon a cserbenhagyásról, de azt, hogy pontosan milyen történeten keresztül, abban teljesen szabad kezlet kaptak a játszó. Hogy kik és hol vagyunk, mikor játszódnak az események, azt közösen kellett kitalálnunk, mint ahogyan azt is, mi lesz a tulajdonképpeni történetünk.

Mindenekelőtt közösen értelmeztük a cserbenhagyás fogalmát példákon keresztül (baleset, közös bűn stb.), és összehoztunk egy közös definíciót annak érdekében, hogy ne keverjük össze például az egyszerű hibával. Ebben a definícióban szerepelt a szándékosság fogalma és az, hogy az illető ezzel a cselekedettel valakit vagy valakit komoly bajba sodor.

Utólag úgy éreztük, hogy a morális szint feszegetése miatt volt ez a játék nagyon a helyén itt az intézetben; a növendékeknek időnként komoly küzdelmeik vannak a saját tetteik erkölcsi megítélésével, saját felelősségük értelmezésével és a környezet hibáztatásával kapcsolatban.

Az egyeztetés következő fázisában viszonylag hamar eldöntöttük közösen, hogy a történetünk a jelenben játszódik, Budapesten, és mindannyian egy TEK-csapat kiképzett, akciókban harcedzett tagjai leszünk.

Az előzmények kitalálásának keretében mindenki eldönthette, hány éves személyt játszik, és milyen tapasztalata van. Ezután kialakítottuk a teret egy eligazításhoz, mert a csoport úgy döntött, ott lépünk be a játékba, amikor a csapat parancsnoka kiadja a feladatot, elemzi a következő akciót. Egész csoportos improvizációval folytattuk, annak az eligazításnak a közös megjelenítésével, amikor a csapat megkapja a feladatot.

Ennek eljátszásához először beszélnünk kellett a köszönetről, viselkedésről, hangnembről, a parancsnok iránti tiszteletéről, a beosztottak és a parancsnok viszonyáról. Ezek után az egyik színész-drámatanár rögtönözte a parancsnoki beszédet (a növendékek javaslatára), amelyből kiderült, hogy veszélyes akcióról van szó, pár óránk van csak felkészülni, és be kell törni egy lakásba az ott lévő drogok és pénz megszerzése, valamint a bűnözők lekapcsolása érdekében. Alapvetően jól működött a gyűlés, de ehhez előtte szükség volt az alapos egyeztetésre. Érződött, hogy a résztvevők némileg még keverik a történet fogalmát a helyzettel: sokszor mindent egyszerre akartak megjeleníteni. Kellott az egyértelmű jel a kezdésre és az improvizáció zárására. Tejesen tudatosan, élesen elválasztottuk egymástól az egyeztetési, a megjelenítési és az értékelési szakaszokat, hogy minél kevésbé zavarodjunk össze, és kissé lassítsuk a tempót.

A következő ötlet az volt, hogy állóképek (egyéni szobrok) segítségével jelenítsük meg azt a pillanatot, amikor a TEK-csapat tagjai a bevetés előtt egyedül vannak, van idejük magukon és az akción gondolkodni. A „Ki, mire gondol?” kérdésre az alábbi válaszok születtek:

Növendék (szerepben): *Mit fogunk csinálni? Lehet, hogy meg fog halni valaki.*

Növendék (szerepben): *Elegem van abból, amit csinálok; szerencsétlenektől elvesszük az apjukat meg ilyenek...*

Növendék (szerepben): *Kit fogok megölni elsőnek?*

Növendék (szerepben): *Vajon hazajutok-e, látom-e még a családomat?*

Növendék (szerepben): *Ez az első bevetésem, nagyon izgulok.*

Növendék (szerepben): *Nagyon félek, remélem, nem fog remegni a kezem.*

Felnőtt (szerepben): *Nem szeretem, ha mindenkinek van éles lőszer, veszélyes a baráti tűz.*

Növendék (szerepben): *Némi adrenalin van bennem, veszélyes az akció.*

Ezután a játsszók javaslatára kitalálták ők maguk azt is, mi jár a parancsnok fejében: *„Mit csináljak, hogy irányítsam őket? Aggódom értük, hogy ne legyen semmi bajuk”.*

Következhetett magának az akciónak a megjelenítése, amire a növendékek már nagyon készültek. Először egy egész csoportos állóképet javasoltunk az ajtó betörése előtti pillanat közös bemutatására. Végül ezt kétszer csináltuk meg, miután egyeztünk arról, miként vegyük komolyan az egészet.

Magának a harci akciónak a kivitelezéséhez az volt a formai javaslatunk, hogy hangjátékkal játsszuk el (többek között azért, hogy ne szabaduljanak el az indulatok a kellenél jobban). Amikor elsőre csináltuk ezt, szinte egyfolytában káromkodtak a fiúk. Az egyik színész-drámatanár rákérdezett, hogy ez hiteles-e számukra. A növendékek azt válaszolták, hogy teljes mértékben, hiszen *„mikor apámat*

elkapták, akkor is pont így ment”, illetve „azért ordibálnak mindenfélét, hogy a bent lévőék féljenek... és hogy magukat erősítsék... meg annak is gondolják őket, amiket mondanak róluk... képzelje el, amikor minket Hatvanban betámadtak, akkor betörték az ajtót, a nők hátára rátérdeltek és olyanokat mondtak, hogy inkább dolgozni kellene bűdös cigányok, nem bűnözni...”

Miután az akciót megjelenítettük, szükségesnek tűnt újra visszakanyarodni oda, mi is lesz a konkrét cserbenhagyás a mi történetünkben. Heves vita után arra jutottak, legyen az, hogy az egyik TEK-es megsebesül, és a társa ott hagyja, mert hős akar lenni.

Miután nagyon sok ötlet hangzott el, az egyik fiút kértük improvizációra, hogy játssza el az egyik TEK-est, aki a parancsnokának jelent az akcióról, részletelesen elmesélve, mi történt. Utána még egy növendéktől kértük ugyanezt, láttatva, hogy nagyon zavaros volt az eset, nem egyértelmű, ki és mikor hibázott.

A következő egyeztetésnél arra jutottak a résztvevők, hogy találjuk ki a párbeszédet a cserbenhagyott és az őt cserbenhagyó katona között. Formailag ez úgy nézett ki, hogy egyikük (később kapott maga mellé felnőtt segítséget is) játszotta a cserbenhagyottat, a többiek pedig együtt jelenítették meg azt a férfit, aki cserbenhagyta.

Utólag arra jutottunk, talán egy kép elég lett volna itt. Különösen nehéz feladat volt tízüknek egy embert játszani, mert a gyengébbek azt figyelték, ki akar beszélni, és az „erősnek” is kérdés volt, felvállalja-e a vezetést. Megoldás lehetett volna az is, ha több rövid jelenetet játszunk egymás után, úgy talán többen megmutathatták volna, mire gondolnak. Az is kiderült, hogy nagy felelősség hárul a folyamatot irányító-vezető drámatanárra. Nagyon jó, ha egyértelmű a felhatalmazás, hogy a felnőtt társak – anélkül, hogy az irányítói szerepkört megkérdőjeleznék – többször és határozottan jelezhetik, ha játék közben konkrét tartalmi vagy formai ötletük van a folytatásra.

Hátra volt még az egyeztetés arról, mi lehetett pontosan a cserbenhagyó motivációja, miért tette, amit tett. Erre a következő válaszokat adták a növendékek: *„mert úgy érezte, hogy bizonyítania kell”; „mindenkinek meg akar felelni”; „úgy érzi, nem ér sokat”; „mert korábban a többiek szívatták és nem vették komolyan”; „hős akar lenni”; „bénázik, és csúfolták vagy éreztetik vele, hogy nem olyan jó”; „mert gyengébb testalkatú, nem szeret annyira verekedni”.* Végül a csoport úgy döntött, hogy a főszereplőnk később leszerel a TEK-től, *„mert aki nem illik bele a csapatba, azt úgyis kilölik, megszabadulnak tőle”.*

Sajnos nem maradt már időnk arra, hogy a következmények egy másik körét is átgondoljuk, és játszunk arról, mi lett volna, ha néhány év múlva újra összetalálkozik két egykori TEK-es csapattag. A játék zárókörében feltettük a kérdést, hogy érezték magukat a mostani játékban.

„Nem tudtam annyira beleszólni.”
„Tetszett a játék, jól éreztem magam.”
„Jók vagyunk így együtt.”
„Jó volt, mert bele tudtam képzelni magam.”
„Jó volt, határozott volt a vezető.”
„Aktív volt mindenki.”
„Még több szereplés kéne bele.”

Összességében elmondható, hogy a növendékek aktívak és együttműködőek voltak. Eleinte kicsit nehezen érték össze, vibrálás volt közöttük – ez gyakorlatilag végig meg is maradt. Érdekelte őket a történet és a formák. Intenzív játék volt, több idő kellett a „zsilipelésre”, az intézeti rutinba való visszarendeződésre, sok volt mindenkiben az adrenalin. A pakolásnál az egyik növendék odasúgta az egyik színész-drámatanárnak: *„Jaj, de szeretem magukat, nagyon fontosak nekem, annyira bírom magukat...”* Ezt a visszajelzést egy olyan fiútól kaptuk, aki a menetálhigiénés munkatárs szerint soha nem volt még ennyire támogatott helyzetben „tudni lehet róla, hogy jól érzi magát az intézetben, érzelemdús, nincs kiéégve.”

Ötödik foglalkozás

2019. 01. 16., a javítóintézet iskolájának díszterme

Az ötödik foglalkozás január közepére, az iskolai vizsgák idejére esett, ami miatt elég nagy volt a stressz, mind a növendékek, mind a nevelők körében. Ráadásul a foglalkozás előtt egyik növendék sem ott volt, ahol a papírok szerint lennie kellett volna, ezért megint némi csúszással kezdtünk, mert a fiúk „összevadászásával” több idő ment el, mint terveztük. Kiderült az is, hogy aznap ők nem kaptak uzsonnát valamilyen szervezési hiba miatt, többeket pedig a munkaterületről kellett elkérni, ami nekik külön bosszúság, hiszen így pénztől esnek el. Mindezek miatt kissé terhelten, nehézkesen indult a foglalkozás, ráadásul a növendékek még nem rázódtak vissza a foglalkozások rutinjába, a játék elején nagyon kontrollálni akartak bennünket. Némileg olyan volt, mintha nem lettek volna tisztában azzal, hogy aznap foglalkozás van. Ketten vizsgák miatt maradtak távol. A foglalkozás elején, félig-meddig poénból tettek olyan javaslatot, hogy ez alkalommal inkább csak beszélgessünk (mert abban nincs semmilyen elvárás, aminek meg kellene felelniük, és most úgy érzik nincsenek olyan állapotban, hogy teljesíteni tudjanak). Elvetettük az ötletet, de a drámafoglalkozás során szinte végig két kisebb csoportban dolgoztunk, ami lehetőséget adott bizalmasabb dolgok megosztására is.

Rövid bemelegítésként három szabályjátékot kínáltunk. Először azt kérdeztük tőlük, milyen energiaszinten vannak jelen, milyen értéket adnának maguknak ebben a pillanatban egy tízes skálán. Ezt a „fekete-fehér-igen-nem” játék követte, amiben egymásnak adogatjuk a szavakat, egyre gyorsabban. Ezzel a koncentrációt erősítjük, ahogy a harmadik, a „Hogy a bab?” játékkal is, melyben amellet, hogy egyszerre több dologra is figyelünk, gyorsnak is kell lenni. A bemelegítő körök működtek, kezdtek kicsit felélénkülni a növendékek, szerették és élvezték is a játékokat.

Az ötödik foglalkozás központi fogalma – melyet mi választottunk – az „elveszve lenni” volt. Azt kérdeztük tőlük, milyen helyzetek jutnak eszükbe erről a fogalomról, és a válaszaikat felírtuk egy csomagolópapírra: magányosság; kétségbeesés; nem hagynak szóhoz jutni; elmúlás; tehetetlenség; elhagyás (tárgy, társ); eltévedés (idegen helyen, életút); nem találok az utam; az életem nem az álom felé halad; mi olyanok vagyunk, akik elvesztek a saját életútjukon.

Ezután közösen kiválasztottuk azt a fogalom-kombinációt, ami leginkább tükrözte aznapi érdeklődésüket: kétségbeesés, útkeresés, magány lettek ezek a fogalmak.

Elmondtuk, hogy egy családban fog játszódni a történetünk, majd közösen eldöntöttük, kiből áll a történetbeli család: apa, anya és három gyerek (egy 18 és egy 19 éves fiú, meg egy 10 éves kislány). A helyszín nem Magyarország lett, hanem Liszszabon – a későbbiekben ez elégséges távolításnak bizonyult. A történet szerint a legidősebb fiú elhagyja a családot, ami komoly veszteséget jelent mindannyiuknak.

Először arra kerestük a választ, mit érzett a család, amikor a fiú elhagyta őket, és azt a pillanatot javasoltuk vizsgálatra, amikor a fiú összecsomagol. Két csoportban egy-egy tablót kértünk tőlük erről a pillanatról, amihez komoly egyeztetésre volt szükség. Végül két rövid történet bontakozott ki. Az első csoportban a növendékeket főként az érdekelte, mi történik az otthonát elhagyó fiúval. Az apa bekapcsolja a tévét, azt gondolja, a fiú úgyis hazajön, az anya pedig csendben sír, hogy ne lássák. A fiú búcsúlevelet írt a családnak: *„Elmentem, ne keressetek! Puszi.”* A másik csoport inkább arra fókuszált, milyennek kellene lennie egy jó apa-fiú kapcsolatnak. Közös horgászatról, motorszerelésről szólt a történet, valamint magányos kocsmázásról és a fiúért való imádkozásról. Az anya beszélni próbál a magába zárkózott apával, de nem jár sikerrel: a férfi túlságosan szomorú az őket elhagyó fiú miatt.

Miután bemutatták a tablókat, megbeszéltük, hogyan értelmezik a látottakat. Világosan megjelent a növendékek férfiképe: eszerint a tipikus férfi nem érzelmes, nem ragozza túl a dolgokat, de ha „fafejű” is, akkor is vannak érzései.

Valószínűleg azért érdekelte őket ez a történet különösen, mert a szökés, cselengés nekik alapélmény.

Azzal a kérdéssel folytattuk, vajon mi miatt döntött úgy a fiú, hogy elhagyja a családját, mi lehetett a kiváltó ok. A csoportok összetételén nem változtattunk, és most egy-egy az anya és fia között lejátszódó jelenetet állítottunk össze. Az

első csoport úgy találta ki a szituációt, hogy az anya túl nagy felelősséget rak a fiú vállára. Ő viszi a testvérét az iskolába, szülői értekezletre is ő jár a szülők helyett, miközben dolgozik, és vele alig foglalkoznak. Az anyát színész-drámatanár játszotta, míg a fiút a csoport tagjai.

Anya (színész-drámatanár): *Figyeli, ötkor kezdődik a szülői értekezlet, szóval pakolj, hogy odaérr.*

Fiú (növendék): *Most jöttem haza a munkából, nehogy már még nekem kelljen odamennem!*

Anya: *Nézd meg, hogy néz ki a lakás, egész nap takarítottam...*

Fiú: *Nem látszik, a seprűt nem mozdítottad meg...*

Anya: *Ne feleseljél velem, kisfiam!*

Fiú: *Má' miért ne?*

Anya: *Na, szépen lezuhanyozol és utána elmész az iskolába, ennyit megtehetsz a húgodért.*

Fiú: *Biztos isten, hogy nem csinállok semmit!*

Anya: *Itthon élsz még, úgyhogy...*

Fiú: *Hát, már nem sokáig, mindjárt elmegyek, fogom magamat.*

Anya: *Ne legyen nagy a szád, hallgasd meg, amit mondok; itthon élsz, úgyhogy neked is ki kell vened a részed a munkából...*

Fiú: *Azt hiszed, hogy én a munka után még odamegyek, miközben te semmit nem csinálsz, csak mereszted itthon a segged...?*

Anya: *Ne vádaskodjál fiam, és különben is, hogy beszélsz te velem!*

Fiú: *Az embernek csak a pénzét veszed el... örülj, hogy nem vagy kidobva az utcára...*

Anya: *Azt hiszed, azért mert néhány fillért hazadobsz, neked már mindent lehet?*

A másik csoport úgy találta ki a helyzetet, hogy az anyának nem tetszik a fiú barátnője (aki idősebb a fiúnál), ahogy az sem, hogy 19 évesen még nem önálló és otthon lakik. Az anyát ugyan a szeretet motiválja, de félreértik egymást, a fiú azt gondolja, el akarják üldözni otthonról. A színész-drámatanár alakította a fiút, a növendékek pedig az anyát.

Fiú (színész-drámatanár): *Szia, anya, megjöttünk! Valamit akartál mondani.*

Anya (növendék): *Már megint idehoztad?*

Fiú: *Ezen a héten először jöttünk ide... felugrottunk, gondoltam iszunk egy teát, ne adj isten' beszélgetünk...*

Anya: *Múltkor is ez volt... aztán egész este itt voltatok...*

Fiú: *Csak egy óra...*

Anya: *Ja, a múlt héten is csak egy óra... aztán meg nem tudtam aludni.*

Fiú: *Mert hallgatóztál.*

Anya: *Persze. Ti meg ideköltöztetek.*

Fiú: *Anya, te annyira kifordítod a dolgokat...*

Anya: *Semmi asszonyosság nincs benne, szerintem még egy seprűt nem fogott a kezében!*

Fiú: *Eddig csak velem volt bajod, most már a Zsanettel is van? Mit akarsz, hogy a te lakásodat takarítsa, vagy mi?*

Anya: *Ha már idehozod, akkor már tegyen legalább valamit!*

Fiú: *Vendégségbe jövünk, anya!*

Anya: *Heti kétszer? Fiam, bármikor jöhetsz, de állj végre a saját talpadra!*

Az utolsó körben arra voltunk kíváncsiak, vajon keresik-e egymást a megbántott felek, ki hívja fel a másikat. Mivel most is nagyon eltérőek voltak a válaszok (elsősorban a két szálon futó történet miatt), maradt a két csoport az utolsó egyeztetésre is.

Az egyik csoportban az anya hívja a fiát, kéri, hogy menjen haza. A fiú kitart amellett, hogy nem megy, mert nem bízik az anyában, nem hisz az anyja változásában. Egy bocsánatkérést azért beépítettek a telefonbeszélgetésbe. A másik csoportban a fiú hívja az anyját, elnézést kér, és azzal büszkélkedik, hogy már sínen van az élete – itt az anya nem hisz a fiúnak, nem bízik benne, hogy meg tud változni, túl sokszor hallotta már ezt tőle.

Zárásként megkérdeztük tőlük, milyen energiaszinten vannak. Emelkedő tendencia rajzolódott ki, tetszett nekik a játék, főként azért, mert nagyon valóságközelinek érezték. Az elemzésben úgy ítéltük meg, hogy mély dolgok jöttek elő, egy teljesen reális családképig jutottunk el.

A hatodik alkalommal – kicsit az ötödik játékot is más aspektusból folytatva – a jövőképpel foglalkoztunk. Egy olyan kitalált fiúról szólt a történet, aki fiatalon börtönbe kerül, de szabadulása után pár évvel normalizálódik a helyzete, nem esik vissza. Azt kértük tőlük, hogy azokat az állomásokat találják ki egyénileg, amik lehetővé tették, hogy a főszereplő élete sínre kerüljön. (Ennek a játéknak a felvételei sajnos technikai okok miatt elvesztek, így itt nem mutatjuk be, de ugyanezt a történetet eljátszottuk a második csoporttal is, ott megtalálható a részletes elemzés is.)

Az első drámafolyamat intézetben maradt résztvevői mind szerették volna folytatni a munkát. Kimaradásuk és az új csoportösszeállítás némi irigységet és sűrűlődséget generált a növendékek között. A csoporthoz való tartozás az első folyamat után magas intézeti státuszt és megbecsültséget jelentett.

A második tanításidráma-folyamat

A második tanításidráma-folyamatot megelőzően, igyekeztünk beépíteni az első folyamat tanulságait a csoportösszeállítás folyamatába és a tervezésbe. Ezt a törekvésünket egy intézményi eseménysor megghiúsította. A növendékek között bántalmazás történt, ami az egész intézmény életét hetekre meghatározta. Ennek következményeképpen a nevelési csoportokat át kellett szervezni, fegyelmi eljárások sorozata zajlott le. Az egyébként nyugodt és elfogadhatóan funkcionáló közösségek szétestek, a növendékek bizalmatlanná és kiszolgáltatottá váltak. Az összeállított csoportnévsor felét meg kellett változtatni. Nem volt ideális a pillanat az új folyamat elindítására, az intézmény életét az erőszak és a hierarchikus viszonyok, az áldozattá vagy elkövetővé válás kérdése határozta meg. Ez az alaphangulat a csoport alakulását és a csoportfolyamat kifutását is nagyban befolyásolta, olyan témákat és attitűdöket aktivizált, amelyek nagyon megterhelték a kreatív, elfogadó együtt gondolkodásra tervezett folyamatot. A növendékek átlagéletkora 17 év volt, 6,99 befejezett osztállyal, a legfiatalabb résztvevő 14,5 éves. Ebbe a csoportba két SNI és ADHD papírral rendelkező fiú is bekerült.

Első foglalkozás

2019. 03. 01., a javítóintézet iskolájának díszterme

Az első alkalomra három célt fogalmaztunk meg: ismerkedés, a következő találkozáskor feltételezhetően alkalmazott főbb színházi, drámás formák bemutatása, valamint a fikcióban való gondolkodás bevezetése. Nem terveztünk összefüggő történettel való játékot, helyette szabályjátékokat használtunk az ismerkedéshez. A drámás eszközöket, illetve a fikcióban való gondolkodást ismét a *Tengerpart* című drámajátékon keresztül vezettük be.

A foglalkozás felépítésében igazodtunk a rendelkezésre álló információkhoz: 9 fiúval dolgoztunk együtt, akiknek többsége – az előzetesen megkapott jellemzés szerint – alacsony intellektusú, nehezen érti a bonyolult összefüggéseket, problémája van a koncentrálással, ugyanakkor tudnak és szeretnek is játszani, közülük néhányan kedvelik a szerepelést is; a csoport néhány tagjának jók a szociális képességei, néhányan azonban agresszívek, indulatkezelési problémákkal is küzdenek.

Nagy segítséget jelentett a mentálhigiénés csapat munkája az első foglalkozás előkészítésében, ám tisztában voltunk vele, hogy a folyamat tervét az első alkalom után tudjuk kialakítani, miután már személyesen is találkoztunk a növendékekkel. Az első foglalkozást egy 45 perces bevezető szakaszra és egy 45 perces, konveniókat használó, és azon keresztül gondolkodó szakaszra osztottuk.

A nyitókörben mi, drámatanárok kezdtük a bemutatkozást. A tegeződést – a megszokottól eltérően – nem ajánlottuk fel. A mentálhigiénés csapat munkatársa tanácsolta ezt számunkra, mivel ebben a hierarchiára épülő rendszerben a státusz megbolygatása játszmákat generálhat, ami a drámaórákon való együttműködést inkább nehezítette, mintsem segítette volna. Megosztottuk velük jövetelelünk célját, beszéltünk a bűnmegelőzési pályázatról, ennek kereteiről és a kötelezettségekről, pl. a jelenléti ív aláírásáról, és arról is, hogy a foglalkozássorozatról utólag tanulmány készül, ezért diktafonnal rögzítjük az egyes alkalmakat. (A diktafon nekik is idegennek tűnt, de később megfeledeztek róla.) Elmondtuk, hogy hat alkalommal fogunk találkozni, és a foglalkozások lehetőséget adnak arra, hogy egyénileg fejlődhessenek az együttműködés és a kommunikáció terén. A keretek tisztázása több mint hét percig tartott, a bevezető közepétől, kb. két és fél perc után már susmorgás indult el. Érezkelhető volt, hogy a csoportot nem érdekelte jelenlétünk céljának elmagyarázása, nem kötötte le figyelmüket a drámatanárok bemutatkozása, viszont saját bemutatkozásuknál bevonódtak. Keresztnevük mellett kedvenc filmjük, filmsorozatuk címét is kértük tőlük:

Növendék: *H. és sorozatból a South park. (Váóó, aztaaa...)*

Növendék: *R. és a Halálos iramban.*

Drámatanáár: *És az egész? Mind a 6 rész?*

Növendék: *Már 8 rész.*

Drámatanáár: *És melyikben halt meg a főszereplő?*

Növendék: *Már a 6.-ban.*

Növendék: *K. és Torrente.*

Drámatanáár: *Én nem láttam, bevallom őszintén.*

Drámatanáár: *Az milyen film is?*

Növendék: *Nyomozós vígjáték.*

Növendék: *M. és Deadpool.*

Drámatanáár: *Mind a két rész? Csak kettő volt, ugye?*

A szakasz sikerét nem csupán az eredményezhette, hogy megerősítéssel reagáltunk az említett filmekre, hanem saját kedvenceink bemutatása is jelezte a résztvevők felé egyenrangúságunkat, partnerségünket (ha ti megosztotok velünk információt magatokról, mi is adunk magunkról). Ezt követően kérdeztük meg, mit várnak a hatalkalmas drámajátéktól, amelyre az alábbi válaszokat kaptuk:

Növendék: *Nem várok semmit, csak annyit, hogy jó legyen, szórakoztató legyen. Ne legyen unatkozás. Menjen az idő, teljenek az évek, oszt jól van.*

Növendék: *Ne legyen unalmas. Szeretek én is drámákra járni.*

Növendék: *Idejöttem. Itt vagyok. Itt is leszek. Oklevélre várok.*

Drámatanár: *A fő motiváció az oklevél?*

Növendék: *Igen, és az a lényeg, hogy jól érezzük magunkat.*

Növendék: *Ne legyen unalmas.*

Növendék: *Én nem várok semmit, nagyjából én jól szeretném érezni magam.*

Drámatanár: *Szeretnénk, ha jól éreznétek magatokat, és létrejönne a közös gondolkodás, ha közösen gondolkodnánk sok dologról.*

Növendék: *Jól érzem magam. Kell az oklevél, hogy tudjam vinni tárgyalásra, menjen az idő...*

Növendék: *Teljen az idő.*

Növendék: *Hasznosan teljen az idő.*

Drámatanár: *Mit jelent a hasznos?*

Növendék: *Hát, hogy valamit tanulok belőle.*

Növendék: *Igazából semmit nem várok, vagyis a drámát azt alaptól nem igazán szeretem. Általános iskolában volt nekünk drámaóránk egy évig.*

Az oklevelet többen is említették, így megfogalmaztuk, hogy nem elég jelen lenni, a minimális elvárás az aktivitás. Az első csoport csak a program végén tudta meg, hogy a részvételükért oklevél jár, a második csoportnál azonban már híre ment: egyértelmű volt a tárgyasult ösztönző erő, ezért tartottuk fontosnak a minimális elvárás tisztázását.

A második bemutatkozó, bemelegítő körben azt kértük a résztvevőktől, hogy a Dixit kártyák közül válasszanak egyet, amely megfelel a jelenlegi hangulatuknak, lelkiállapotuknak. Informatív indoklásokat kaptunk arról, miért az adott lapot választották. Pl.: „*az utóbbi időben eléggé lehangolt vagyok, majdhogynem teljes le-targia*”; „*itt lassan telik az idő*”; „*unalmasnak érzem magam*”; „*be vagyok zárva, de most már megvilágosodtam, változatos a hangulatom, azt sem tudom, hogy merre vagyok arccal*”. A játék sikere jelezte, hogy az intézmény napi rutinjából ismerős játékokat a részt vevő fiatalok is használják, ami erősítette a biztonságérzetüket.

A következő gyakorlatot, a „mi mindannyian” játékot már csapatépítő céllal alkalmaztuk. Három csoportban dolgoztak a fiatalok, öt percet kaptak arra, hogy minél több közös dolgot gyűjtsenek magukról, amit utána megosztottak egymással. A következő válaszok születtek: *szeretünk focizni, mesét nézni, szeretjük a nőket, szeretünk enni, voltunk a befogadóban, szeretjük a palacsintát, utáljuk, ha kiabálnak velünk, szeretünk strandra járni, úszni, csavarogni, utazni, kocogni, futni, zenét hallgatni, sztorizni, humorizálni, voltunk az állatkertben, szeretünk röhögőgörcsöt kapni, voltunk a Balatonon, tudunk autót vezetni, cigiztünk már, szeretünk rapzenét hallgatni, telefonálni, facebookozni, voltunk már templomban.*

Miután megosztották egymással a listáikat, olyan közös pontokat kerestünk, amelyek mindannyiukra igazak voltak: *szeretjük a nőket* (itt tisztáztuk, hogy a nő alatt lehet azt is érteni, hogy valaki a lányait szereti), *szeretünk enni, sztorizni, csavarogni, utáljuk, ha kiabálnak velünk*. További közös pontot nem sikerült találnunk, mert egyre kevésbé voltak képesek odafigyelni, koncentrálni egymásra; ugyanakkor ennek a gyakorlatnak köszönhetően elkezdtek minket, drámatanárokat is bevonni a csapatba.

A foglalkozás második része a dramatikus munka bemutatására koncentrált. Hangsúlyoztuk, hogy a történetek eljátszása, elemzése közben arra vagyunk kíváncsiak, hogy ők mit gondolnak az adott helyzetről, mi a személyes viszonyuk az adott problémához, hogyan gondolkodnak a világról.

A Káva Színház *Tengerpart* című drámaórájából két helyzetet mutattunk be, ezeken keresztül vezetve be a drámás gondolkodást és a drámás eszközök használatát. Az első helyzetben egy tengerpartot építettünk fel közösen: a tengerparti sétányon lévő boltok, árusok, egyéb szereplők, színek, szagok, hangok stb. kitálalásával. A közös fantáziálást bemutató gyakorlat közben létrejött a játék fiktív világa, amelybe bevezettük a drámai eseményt: tragédia történt, két gyermek vízbe fulladt. Egy néma jeleneten keresztül mutattuk be, hogy a tengerparton nyaraló család egyik tagja, az apa, nem bírja nézni a fedetlen holttesteket, így egy-egy törlőkendővel letakarja őket. A jelenet közös felidézésével kezdtük a beszélgetést, arra a kérdésre fókuszálva, hogy mi történt.

Növendék 1: *Belegondolt abba, hogy mi történt mellette. Frusztrálta ez az érzés.*

N2: *A csávó megijedt.*

N3: *Neki is van két lánya, és ugye neki az rossz érzés.*

N4: *Rossz érzést keltett benne, hogy két lányt lát ott holtan.*

N5: *Ez a pasas tele volt pénzzel. Az a két lány meg szegények voltak, aztán ő meg undorodott tőlük.*

N6: *Azért undorodott tőlük, azért nem nézett rájuk, mert rasszista volt.*

N7: *Csórók, ha meghalnak, meghalnak, ez nem az én ügyem. Lehet, hogy ezért nem néz rájuk.*

N8: *A gyerekeket be kéne dobni a gyászba. Ezen gondolkodik az ember.*

Drámatanár (összegezve az elhangzottakat): *Lehet, hogy azon gondolkodott az ember, hogy le kéne takarni a csajokat, de lehet, hogy az is eszébe jutott, hogy nem kéne letakarni a csajokat, mert mi a francért nem mozdul a többi ember...*

N 1: *Azért nem néz a lányokra, mert szegények, mert megveti őket.*

N2: *Lehetnének az ő lányai is.*

Egy kérdést még feltettünk nekik: „A ti szemetekben ez az ember, inkább egy hős, aki csinál valamit, mert a többi ember nem csinál semmit, vagy egy szemétláda, egy rasszista, aki undorodik ezektől a lányoktól?” (Ezeket a gondolatokat a

résztevők fogalmazták meg az apáról.) A csapat többsége a második megoldást tartotta valószínűnek, mivel szerintük *„több köcsög van, mint normális ember”*. Egyikük viszont úgy vélte, hogy az apa rendes ember, mert másokkal ellentétben tett valamit: *„Ő egy rendes ember, aki csinált valamit.”*

A résztvevők gondolatai tükrözik, milyen világ veszi őket körül, milyen környezetből érkeztek. A szegénység undorítóssága és a gazdagságból fakadó pökhendiség rajzolódott ki a véleményükből. (Ezt a drámaórát nagyon sokfelé játszottuk már, de a szegénység, mint megvetendő helyzet még sosem fogalmazódott meg. Az iskolai osztályok az apa tettét, a letakarást általában pozitívan értékelik, az emberségét emelik ki, míg ebben a csoportban a többség a letakarást undorból fakadó gesztusként értelmezte.)

A záró körben néhányan jelezték, hogy folytatni szeretnék a közös gondolkodást, ezért úgy döntöttünk, következő alkalommal továbbvisszük a történetet. A végén egy szót kértünk tőlük, ami leginkább jellemzi az első foglalkozást számukra:

„Az eleje az unalmas volt.”

„Fura volt. Szokatlan.”

„Nem unatkoztam, aztán kész.”

„Jó volt, nem volt unalmas, nekem tetszett.”

„Jó volt, a vége már egy kicsit unalmas volt.”

„Érdekes volt.”

„Nekem tetszett.”

„Patent volt.”

A visszajelzés a mi részünkről sem maradhatott el, elmondtuk, hogy úgy vettük észre „tudnak menni a dologgal”, ám némi rendrakás szükséges a fejükben: nem elég csak eljönni, aktívan részt is kell venni a foglalkozásokon, mert csak így juthatunk előrébb. Hangsúlyoztuk, hogy valóban kíváncsiak vagyunk arra, mit gondolnak. Ezzel zárult az első alkalom.

Láttuk, hogy a növendékek nehezen összpontosítottak a szabályjátékoknál, a színházi jelenetek viszont lekötötték a figyelmüket, tudtak benne gondolkodni. Zárásmunkaiból kiderült, hogy még szokatlan számukra ez a helyzet, és úgy véltük fontos nyomatékosítani, nagyobb erőfeszítést várunk tőlük a találkozási alkalmával. A mentálhigiénés munkatárstól kapott jellemzések pontosnak bizonyultak, mind a növendékek gondolkodását, mind a viselkedését illetően. Fokozottan érzékeltük, hogy az előző csoporthoz képest rövidebb ideig tudnak koncentrálni, a több gondolkodást és elemzést igénylő helyzetek fárasztják őket, hamar „szétesnek”.

Második foglalkozás

2019. március 8., a javítóintézet iskolájának díszterme

A második foglalkozáson ismét hangsúlyt helyeztünk a csapatépítésre, és (a visszajelzések alapján) úgy döntöttünk, folytatjuk a *Tengerpart* című drámaórát. Úgy tűnt, hogy az apa tettének megértése izgatja a fiatalokat, és ez határozta meg a hozzáállásukat a második találkozásunkhoz.

Először aláírtunk a fiatalokkal a jelenléti ívet, ami a megérkezés rituáléjává vált. Az első találkozón érzékeltük, hogy nehezen birkóznak meg a diktafon jelenlétével, ezért a „Ki hogy van? Hogy érzed magad?” nyitókört a továbbiakban egy rádióriportos helyzet részévé tettük. A drámatanár a Rács Rádió riporterét alakítva kérdezte meg a résztvevőket, hogy vannak. Fontosnak tartottuk a figyelmet a rádiós beszélgetésen keresztül arra összpontosítani, hogy a riporter továbblendítse, mélyítse a kérdéseket. Az első foglalkozás fontos tanulsága volt az is, hogy a növendékek nem tudnak, vagy nem mernek a jelen felállásban közös, mindannyiukra jellemző vonásokat keresni, ezért a második foglalkozás csapatépítő feladataival arra ösztönöztük őket, hogy merjenek megnyílni egymás előtt, felfüggesztve az intézmény hierarchia-kereső és -teremtő mechanizmusát. A korábbiaknál még egyszerűbb gyakorlatokat választottunk: a „név és kedvenc étel” a nevek elismétléséről és bemutatkozásáról szól, a „tekintet balra” pedig egy olyan néma játék, mely során körben állunk, egymás szemébe nézünk, majd helyet cserélünk azzal, akivel találkozik a tekintetünk. Ezzel a gyakorlattal szerettük volna elérni, hogy merjenek egymás szemébe nézni, az „ismerkedős sor” gyakorlattól pedig azt vártuk, hogy minél több információt megtudjanak egymásról (pl.: születési idő, testvérek száma stb.). A csapatépítő sorozatot az „akadémiai székfoglaló” zárta, amelynek a teljes csoportot érintő együttműködés volt a célja. Erre épülhetett a „Fusson az, aki...” játék, amely ismét a résztvevők közös tulajdonságainak megismerését célozta.

A szabályjátékok sajnos nem dinamizálták a csoportot a várt mértékben, nem tudtak kellően figyelni és egymásra hangolódni. A játékok valójában sem formai, sem tartalmi szempontból nem kötötték le az érdeklődésüket, és az utolsó gyakorlatnál (Fusson az, aki...) megkérdezték, mennyire kell igazat mondani. Így a feladatsor fő célja – közös pontok felfedezése egymás életében, személyiségében – nem valósult meg az elvárt mértékben. (Pl.: Fusson az... „*akin kapucnis felső van*”; „*akinek fehér a talpa*”; „*aki le tud tolni 10 fekvőtámaszt*”; „*akinek NIKE cipője van*”; „*akin intézeti nadrág van*”).

A foglalkozás második részében felidéztük az előző drámaórán történeteket, az aktívabb résztvevők könnyedén vissza tudtak emlékezni a történetre: „*Volt két lány, árulták az ízéket, ilyen kis krisz-kraszokat árultak a parton, ott árulták, volt két lány és volt egy ipse, a két lány elment, aztán beleesett a két lány a vízbe ... hiába kiabál-*

tak.” „Az egyik beleugrott, vagy belesett, ott kiabált, meg minden, kiabáltak, aztán a másik utánaugrott, azt is elnyelte a víz ... meghaltak, utána valaki észrevette ... aztán ott feküdt egy ember, olvasott, meg minden, meggondolta magát, odament, letakarta őket, utána rádobta a törülközőt, aztán visszajött az ember, olvasott, meg minden, és ment tovább az élet.”

Már a visszaidézés közben sem figyeltek igazán egymásra, hiányzott az előző alkalommal tapasztalt elköteleződés a történet felé. Mivel komolyan vettük a múltkori kérésüket, a helyzet ellenére is úgy éreztük, érdemes továbbgondolni a történetet. Visszajátszottuk azt a jelenetet, amikor az apa újságot olvas, majd egy törülközővel letakarja a két holttestet. Ezután arra voltunk kíváncsiak, mit csinált az apa a homokban maradt törülközőkkel.

Az első, szerepben lévő növendék elvitte magával mindkét törülközőt. A többiek úgy fejtették meg ezt a jelenetet, hogy nem érdekelte az embert, mi van a két lánynyal: *„Lehet, hogy azért vitte el a törülközőt, mert nincs különbség a fejében azzal kapcsolatban, hogy valaki él vagy hal, ez csak egy törülköző. Akkor is törülköző, ha halottn volt.”*

A következő szerepben lévő növendék rátette a vállára a törülközőket, elvitte, majd megszagolta, és mivel bűdösnek érezte, kidobta őket. A csoport értelmezése szerint: *„Azért dobja ki, mert nem akarja, hogy hullamérgezést kapjon. Szemétként kezelte a törülközőket, és úgy dobta ki.”* Az apa szerepében lévő növendék ezzel szemben azt mondta, azért dobta ki, hogy ne találhassák meg rajta az ujjlenyomatát. Attól félt, baja lehet abból, hogy letakarta a gyerekeket, és ettől való félelmében dobta ki. Semmi köze az esethez.

Ennél az értelmezésnél már érzékelhetően elindult a szimbolikus gondolkodás. A törülközőn keresztül lehetett a növendékekkel holttestekről, hozzáállásról gondolkodni, ám a verbális elemzéseknél kevésbé figyeltek egymásra: folyamatosan megjegyzéseket fűztek a jelenethez, a szituációt fejtő társuk szavaihoz, és egymás között beszélgettek. Ezen a ponton szükségesnek éreztük a fikcióból való kilépést, hogy jelezzük felénk, a csoport működése nem megfelelő, több jelenletre van szükség a részükről a közös munka folytatásához.

A második foglalkozás végén megkérdeztük tőlük, mi az a téma, ami különösen érdekli őket, amivel szívesen foglalkoznának: egyikük felvetette a börtönt, de a többiek lehurrogták. Végül nem sikerült megfogalmazniuk, miről játszanának szívesen.

Játék közben a fegyelmezetlenség miatt többször kénytelenek voltunk abba hagyni a munkát, és ránézni a helyzetre. Az egyik növendék viselkedése nagyban nehezítette az együttműködést a csoporttal. Ha bárki megmozdult, zavarba ejtő hanghatásokkal kísérte, folyamatosan beszólt a társainak, a beszélőt rendszerint próbálta kizökkenteni a beszédhelyzetből. A második foglalkozás végére így arra jutottunk, hogy a csoport érdekében megválnunk tőle, nem kell többet részt ven-

nie a drámafoglalkozásokon; maga is többször jelezte, hogy nem akar itt lenni. Az értékelés során megfogalmaztuk, hogy a növendékek számára mind a csoportos gondolkodás, mind az egyéni elemzés, értelmezés kihívást jelent – szemben az előző csoporttal –, ezért úgy döntöttünk, a következő alkalomra dinamikus, fordulatos történetet hozunk, amely sokféle szerepjátékra, sűrű helyzetváltásra, nagy- és kiscsoportos improvizációra ad lehetőséget.

Harmadik foglalkozás

2019. március 27., a javítóintézet iskolájának díszterme

Ezen az alkalmon csak egy drámatanár volt jelen, aki a mentálhigiénés csapat egyik munkatársa segítségével vezette a foglalkozást. Fontos változás volt, hogy a távozni akaró fiútól megváltunk, így nyolc fővel folytattuk a munkát.

A harmadik foglalkozásra egy olyan történet választottunk, amelyről feltételeztük, hogy érzelmileg erősen fog hatni a résztvevőkre, így a fikcióba való belépés is nagyobb eséllyel jön létre. Mivel az eddigi foglalkozásokon a teátrálisabb jeleneteknél nagyobb koncentrációt tapasztaltunk, és a növendékek képesek voltak belefeledkezni egy-egy jelenetbe, a színházi jelenetek mennyisége is fontos szempont volt a történet kiválasztásakor.

Úgy véltük, az abortusz témájának körüljárása kellően izgalmas lehet számukra. Az *AB* című drámaóra egy tizenhat éves versenytáncos fiúról és lányról szól, akik egymásba szeretnek. Az első nemzetközi versenyükre szülők nélkül utaznak. Már az utazás előtt próbálnak szexuális kapcsolatot létesíteni egymással, de erre végül Görögországban, a verseny idején kerül sor. Nem védekeznek, a lány teherbe esik. A drámaórán azt a kérdést járjuk körül, mi tegyen egy tizenhat éves fiatal ebben a helyzetben.

A szabályjátékokat ezúttal elhagytuk, és egyből a történettel kezdtünk. Intenzív jelenlétük igazolta a döntésünk helyességét: a fegyelmezéssel nem volt probléma, a történet teljesen magával ragadta a csoportot. Az alapszituáció megteremtése közösen zajlott. Mivel az alapvetően két drámatanár jelenlétét igénylő drámaóra most egy tanár közreműködésével zajlott, a növendékek részéről aktívabb jelenletre volt szükség, és nagyobb felelősséget kellett vállalniuk annak érdekében, hogy elinduljon a történet. A lány, Eszter szerepét a drámatanár, míg a fiút, Gergőt a növendékek játszották közösen. Egy fényképalbum képzelt fotóinak megjelenítésével együtt építettük fel a két kamasz kapcsolatát (bemelegítés közben, versenyen stb.). Eszter és Gergő viszonyát a növendékek eleinte unalmasnak látták, ami ez esetben inkább megszokottat jelentett. A közös fejtés során a résztvevők egyre jobban beleélték magukat a fiú és lány helyzetébe, így születtek meg a második körös gondolatok kettőjük viszonyáról, pl.: elkülönülő, nincsenek barátaik, mindig ketten vannak. Volt, akinek most már vidámnak tűnt, míg másnak továbbra is unalmasnak.

Két csoportban dolgoztunk tovább a pár kapcsolatán. Egy-egy képből kiindulva azon gondolkodtunk, min vitakozhattak össze, és hogyan oldották meg a helyzetet. Az egyik jelenetben Eszter egy próba alkalmával elrontotta a tánclépéseket, amiből vita kerekedett, de nem feszültek egymásnak. A színre vitt jelenetből a növendékek azt szűrték le, hogy ez egy jó, szeretetteljes kapcsolat, a pár megértő, tisztelettudó egymással szemben, képesek egymás felé fordulni, törődni egymással.

Ezután egy rövid, előre megírt színházi jelenetben Eszter Gergőnek írt levelének egy részletét ismerhették meg a növendékek. A levél a lány őszinte vallomása volt arról, hogy még nem áll készen arra, hogy lefeküdjön Gergővel. Ennek kapcsán azt próbáltuk megfejteni, hogy ezt az őszinte levelet miért nem adja oda a lány a fiúnak: fél, hogy a fiú kineveti, szégyelli az érzéseit, és azt is, hogy még szűz. A fejtés közben az is elhangzott, hogy ha egy fiú fél évet vár a lányra, akkor biztosan szereti.

Két csoportban vittük tovább a történetet. Az egyik csoporttal eljátszottuk, milyen tanácsokkal engedik el barátai Gergőt a görögországi táncversenyre, megbeszéljük, milyen körülményeket teremtsen az első együttlétre Eszterrel: legyen romantikus helyzet, vacsora, tengerparton sétálás. A másik csoport azt találta ki, hogyan ismerkedtek meg egymással a fiatalok: véletlenül egymásnak ütköztek az utcán, a telefonjuk kiesett a kezükből, amit véletlenül összecseréltek, majd a fiú elkérte a lány telefonszámát.

Az első együttlét utáni pillanatot monológ formájában mutattuk be, ami arról szólt, hogy nem védekeztek. Fórumszínház konvenció segítségével ránéztünk, hogyan hozakodik elő Eszter a gyerek témájával. Arra kértük a növendékeket, hogy próbáljanak arról beszélni, mi legyen a gyerekekkel. Egyetlen dolgot kötöttünk ki: ne jussanak döntésre. A fórumszínház konvenciójával lehetővé tettük, hogy mindkét szereplő segítséget kérjen a nézőktől, ha a beszélgetés elakadna. A fő kérdés az volt, hogyan és mikor mondja el a lány, hogy gyereket vár, és mi lehet erre a fiú reakciója.

Gergő (növendék): *Ülj le!*

Eszter (drámatanár): *Nincs kedvem leülni.*

Gergő: *Üljél le, légy szíves.*

Eszter: *Nem ülök le!*

Gergő: *Ha nem ülsz le, akkor nem beszélgetek veled! Na, ide figyelj, légy szíves. Én nagyon szeretlek téged, meg minden, de ha így folytatod a sorsodat, akkor ez nem fog menni.*

Eszter: *Azt se tudod, hogy mi van velem.*

Gergő: *Hát, mert nem mondd el. Eddig mindig mindent meg tudtunk beszélni.*

Eszter: *Csomószor lógsz a haverokkal, és nincs is egymásra idő... Tökre nem foglalkozol velem annyit, mint előtte.*

Gergő: *Mi történik? Mondd el, ne idegesítsél fel!*

Eszter: *Csomó olyan dolog van, ami...*

Gergő: *Ne sírjál, üljél le!*

Eszter: *Jó figyelj, itt az van...*

Ezen a ponton a drámatanár megkérdezte a nézőket, szerintük alkalmas pillanat lenne ez arra, hogy elárulja a titkát. A nézők azon a véleményen voltak, hogy még ne mondja el, hagyja, hadd faggassa a fiú tovább.

Eszter: *Könyörögjek, hogy találkozzál velem?*

Gergő: *Nem esik jól, ha találkozunk, mindig kiabálsz. Mi van veled?*

Eszter: *Látod ez a baj, hogy már nem esik jól, hogy...*

Gergő: *Gondolj bele így, most is, hogy viselkedel velem? Vagy megmondod, hogy mi a bajod, vagy ott az ajtó és lehet menni! Majd lesz más, azt ennyi.*

Eszter: *Ennyi?*

Itt ismét megállt a helyzet. A tanács arról szólt, hogy Eszternek vissza kell vágnia.

Eszter: *Látod, már nem is szeretsz... ahelyett, hogy itt megoldanánk a problémát, azt mondod, hogy sírogatok, meg szenvedek, és neked nincs szükséged erre.*

Gergő: *Ha elmondanád, hogy mi a baj, akkor lehet nem nyitnám ki az ajtót.*

Eszter: *Vannak dolgok, amikről tök nehéz beszélni, képzelj el...*

Gergő: *Az őszinteség a jó kapcsolat alapja... Én itt vagyok melletted, támogatlak.*

Eszter elmondja, hogy terhes.

Gergő: *Ez azt jelenti, hogy terhes vagy? Hogy gyereked lesz tőlem? Hát, ez nagyon jó!*

Eszter: *Gyerek? Hülye vagy? Tizenhat évesek vagyunk!*

Gergő: *És?*

Eszter: *És? Tökre szeretnék táncolni... Tizenhat évesen mit csináljak?*

Gergő: *Felneveljük ketten a gyereket.*

Eszter: *Nem tudom.*

Gergő: *Vagy akkor vetesd el! ... De én szeretném... Kilenc hónap, utána táncolhatunk.*

Eszter: *És akkor ki neveli? Te álmvilágban élsz!*

Gergő: *Én nem élek álmvilágban. Te nem élsz jó világban.*

A folytatást két csoportban dolgoztuk fel. Miután mindenki számára kiderült, hogy Eszter terhes, szülőként vagy barátként szólhattak hozzá az abortusz témájához. Az első csoport a fiú barátait jelenítette meg, tanácsadó szerepből fogalmazták meg,

mit gondolnak a helyzetről, amit Gergő egy fröccsözés közben osztott meg velük, elmondva azt is, hogy szeretné, ha Eszter megtartaná a gyereket. Hiába ugratták a barátok azzal, hogy akkor vége a táncnak és mehet dolgozni, Gergő végig kitartott amellett, hogy felelősségteljes apa lesz belőle. A másik csoportban a lány szüleit játszhatták el a fiatalok. Eszter elmondja az édesapjának, hogy terhes. Az apa úgy látja, a lánynak két lehetősége van: elveteti a gyereket, vagy felnevelik közösen a fiúval. Az apa nagyon nyugodtan kezeli a helyzetet, egyáltalán nem ideges, de kéri a lányt, hogy az anyjával beszélje meg inkább, mi legyen. Hiába tartozik mindez rá is, sajnálja, amiért gyerekként anya lesz, de bárhogyan is dönt, a család mellette áll.

Ezután egy gondolatösvényt hoztunk létre. Azt kértük a növendékektől, hogy „hangosítsák” ki Eszter gondolatait a kórház felé menet:

„Mit fogok csinálni?”

„Ez az én döntésem kell, hogy legyen!”

„Gergő mit fog szólni ehhez a döntéshez?”

„Valaki biztos, hogy haragudni fog rám.”

„És mi van, ha ezután Gergő elhagy?”

„De lehet, hogy ha megtartom, mellettem marad, de lehet, hogy fél év múlva így is, úgy is elhagy.”

„Ő is még fiatal. Tizenhat.”

„Ha megtartom, azt is meg fogom bántani, ha elvetetem, azt is meg fogom bántani.”

„Ebből a helyzetből nem lehet jól kijönni.”

„Gyerek vagyok még, tizenhat éves.”

„Gyilkos vagyok. Nem akarok gyilkos lenni.”

„Ez csak az én döntésem.”

„Meg kell, hogy tartsam. Ott a család, majd valahogy megoldják.”

A záró körben a növendékek arról beszélgettek egymással, milyen körülmények kellenek ahhoz, hogy a megfogant gyermeket megtartsák, és milyen helyzetekben dönt valaki az abortusz mellett. Az egyik növendék nagyon erősen képviselte a történet során azt a nézetet, hogy a gyermeket el kell vetetni, mert „aki megtartja, az cigány”. Végül titkos szavazáson döntöttünk arról, mi legyen a fiatal lány gyermekével, eszerint fejeztük be a történetet: a lány megtartotta a babát. A zárókérdéssel azt feszegettük, milyen lesz Eszter és Gergő kapcsolata egy év múlva. Volt, aki szerint összeházasodnak, és Gergő elkezd dolgozni, de többen is úgy vélték, hogy a fiatalok a saját családjukkal maradnak, nem költöznek össze, hiszen nagyon fiatalok, a gyerek pedig Eszterrel él majd.

A foglalkozás során beigazolódtott, hogy mind a témaválasztás, mind a folyamatos szerepjáték jó döntésnek bizonyult. Ez a forma lendületet adott a közös gondolkodásnak, a téma pedig a játék folyamán átalakult: az abortusz problémáját a

gyermekvállalás kérdése vette át. A drámaóra végére már egymással vitatkoztak, érvelve beszélgettek egy olyan témáról, amely lényeges a számukra, sőt, döntést is hoztak: megtartották a gyermeket. Egyértelművé vált számunkra, hogy a továbbiakban a növendékek életével hasonlóságot mutató helyzeteket kell megjelenítenünk, mert könnyebben bele tudják képzelni magukat azokba a szituációkba, melyekhez hasonló tapasztaltak már.

Negyedik foglalkozás

2019. április 24., a javítóintézet iskolájának díszterme

Erre az alkalomra új drámával készültünk; olyan témát kerestünk, amely érdekes lehet a javítóintézet növendékei számára, és amelyen keresztül továbbléphetünk az erkölcsi dilemmák felé. Így jutottunk el a sport témaköréhez és egy olyan történethez, ahol már nem csak egyetlen szereplőről, vagy szereplő párról szólnak az események, hanem egy egész csapatot érintő kérdés áll a fókuszban. A csapatépítő szabályjátékokat félretettük, a történeten keresztül megvalósuló csapatépítést tűztük ki célul. Egy elit sportolói közösséget, evezősoket tettünk meg történetünk szereplőivé, akik Magyarországot képviselik az olimpián. Problémaként az egyik csoporttag doppingolását építettük be, ami miatt a csapat többi tagjától is elveszik az érmet, így az olimpiai helyezést is. Olyan történetet írtunk, ahol egyvalaki rossz döntése egy egész csoportra hatással van, és azt vizsgáltuk, mit jelent a csoport számára ez a helyzet.

Az alkalom különlegessége az volt, hogy a növendék, akitől a második foglalkozás után elbúcsúztunk, megjelent a többiekkel együtt (a rendész a korábbi lista alapján gyűjtötte össze őket, és a fiú nem jelezte, hogy ő már nem a csoport tagja). El kellett döntenünk, visszafogadjuk-e a csoportba, felülbírálvá eddigi döntésünket, vagy sem. Rugalmasan állunk a helyzethez, vagy inkább maradunk következetesek annak érdekében, hogy szavunkat később se lehessen megkérdőjelezni? A rugalmasság mellett döntöttünk, viszont feltételeket szabtuk a fiú számára: amennyiben eltereli a többiek figyelmét, vagy bármi gond adódik vele, azonnal elhagyja a csoportot.

A visszafogadással záruló közbjáték után egyből a történettel kezdtünk. A szabályjátékokat már teljesen elhagytuk, így viszont kimaradt a bemelegítés is, ami érződött a fiatalok lassú bekomponálásán, majd később az összpontosítás nehézségén.

Indításképpen a következő kérdésekre kerestük a választ: Mit jelent számukra az élsportoló kifejezés, milyen tulajdonságokkal rendelkeznek az élsportolók? A következő válaszok születtek: *olimpiai bajnok, Messi, Ronaldo, naponta edz, abból él, hogy sportol, van pénze, nők, sokat edz*. Karizmatikus (többen még nem hallották ezt a szót), azaz van érzéke, van kisugárzása, figyelnek rá, ha beszél, kitartó, gyors,

pontos, erős testileg és lelkileg, jó állóképessége van, óvatos, okos, taktikus, ha sok pénzt keres, tudja a pénz kezelni, ügyes. Ezután szűkítettük az élsportolók körét, és a férfi kajakosokról gondolkodtunk tovább. Nehézséget jelentett, hogy a növendékek inkább focistákkal azonosultak volna, egyöntetűen csalódottságuknak adtak hangot, amikor kiderült a választásunk. Egy pillanatra felmerült bennünk a váltás lehetősége, ám végül maradtunk az eredeti ötletnél: mivel rengeteg, futballistákat érintő történetet ismernek, nem a saját fantáziájukat használták volna, erősen befolyásolták volna őket a már ismert tények.

Olyan csapatot jelenítettünk meg, melynek tagjai a magyar válogatott legjobbjai, céljuk az olimpiai aranyérem. Kis csoportokban vizsgáltuk, milyen nehézséggel, lemondással jár élsportolónak lenni, illetve, milyen helyzetekben érzi egy sportoló úgy, hogy megéri az erőfeszítést. Az egyik csoport szerint a legnagyobb gondot az étkezés, bizonyos ételekről való lemondás jelenti. Az ő történetük a Nyugati téri McDonald'snál játszódott, ahol az élsportoló nem csatlakozhatott a barátaihoz, mert nem ehet bármit, amit szeretne. A másik csoport szerint a pénz, a hírnév, az ismertség és a nők körében való népszerűség miatt érdemes sportolónak lenni. Ezeket a gondolatokat tablóba, illetve megmozdított tabló formájában jelentbe rendeztük, amit a két csoport bemutatott, elmesélt egymásnak.

Innen folytattuk a narrációt addig, hogy első olimpiájukon a kajakos csapat negyedik helyezést ért el. Ezt egy egész csoportos improvizáció követte az olimpia utáni első edzésről, amelyen az edző (akit a mentálhigiénés munkatárs alakított) csalódottságának adott hangot a teljesítményükkel kapcsolatban, majd arra kereszte a választ, miért nem sikerült dobogós helyezést elérniük. Az edző hozzáállása összességében biztató; a következő versenyre való felkészülést tűzi ki célul. A játék ezen a ponton szétesett, mivel a növendékek nem voltak tisztában az edző-csapat viszonyal. Jeleneten kívül tisztáztuk a szociális keretet (a szerepekkel szembeni általános elvárást), melyben az edző beszédet tart az öltözőben, majd továbbléptünk a két olimpia közötti időszak vizsgálatára.

Vajon mi mindennel jár az olimpiára való felkészülés? A résztvevők rövid jelenetekben, párokban dolgozva mutatták be, miként folynak az edzések, hogyan készülnek a sportolók a megmérettetésre. A páros jelenetkészítés jól működött, rendkívül tartalmas helyzetek születtek:

1. jelenet: A kajakosok a Keleti pályaudvaron egy pizzériában ülve várják a vonatot. Nehéz edzésen vannak túl. Egyikük ki akar szállni a csapatból, mert túl nagy a nyomás, sokat kiabál az edző. Egy másik csapattag is a kilépést fontolgatja, de még bizonytalan, mert a családjának fontos, amit eddig elért. Egyszer csak úgy döntenek, hogy abbahagyják, ám végül mégis maradnak a csapatban.

2. jelenet: A McDonald'sban vagyunk.

- *Kérjél mekit! Egyél mekit!*
- *Nem eszünk mekit, mert meg kell nyernünk az olimpiát. Inkább együnk salátát!*
- *Jó, menjünk edzeni!*

A csapat meg akarja nyerni az olimpiát, ezért lemondanak a hamburgerről. A jelenet az edzőteremben ér véget:

- *Állandóan ütögetett az edző!*
- *Addig ütögetett, amíg kőporos nem lett a keze.*

3. jelenet: A kocsmában, egy talponállóban találkozunk a sportolókkal. Két kólát kérnek, alkoholt nem akarnak fogyasztani. Egymást biztatják:

- *Most nekünk ezt meg kell csinálnunk! Össze kell tartani az egész csapatnak...*
- Nekünk most meg kell csinálni ezt az egészet!*

4. jelenet: A kajakosok edzésre tartanak együtt, és azon gondolkodnak, hogy kevesebb edzés is elég lenne. Ám az edző (drámatanár) felhívja őket, és telefonon keresztül már nem mernek panaszkodni a túl sok edzés miatt, továbbá visszatartó erőként jelenik meg az is, hogy már gyerekkoruk óta ezt csinálják.

- *Meg fogunk halni az edzésen.*
- *Már három éve keményen edzünk.*
- *Az utolsó évben nem kéne behúzni.*
- *Az edző is dicsér minket, hogy mi vagyunk a legjobbak.*

A véletlenszerű párok nagyon jól működtek együtt, és olyan ötleteket építettek bele a jelenetekbe, melynek fókuszában minden esetben a „nem adjuk fel” érzés küzdött a „feladjuk” érzéssel, vagyis döntést generáltak maguknak a helyzetekben.

Miután megtekintettük egymás jeleneteit, ránéztünk arra a pillanatra, amikor az edző az olimpia előtt ismét beszél a csapatával. Arra voltunk kíváncsiak, hogyan lehet motiválni a csapatot, milyen témákról beszél velük az edző a verseny előtt. Az edző szerepét az egyik növendék játszotta.

Edző (növendék): Sziasztok fiúk, köszö, hogy eljöttetek! Négy éven át csináljuk az izét, négy éve negyedikek lettünk, de nem baj. Most szerintem dolgoztatok annyit, mindenki, hogy elleszünk, megleszünk első vagy második hely, de legjobb lenne az első hely. Minimum a második hely... Ma nincs edzés. Ma hazamentek, okosan pihengettek.

Azt improvizáció során nagy hangsúlyt kapott a kérdés, kik alkotják majd a kezdő négyest. Érezhetően mindenki versenyezni akart, vagyis a szereppel való azonosulás megtörtént. Szerettük volna elkerülni, hogy az edzőt játszó növendék válassza ki

a négy „sportolót”, ő viszont ragaszkodott hozzá. Az egyik drámatanár is bekerült a négyesbe (férfi csapattagként vették be, de a nevén – Anita néni – nem változtatnak). A kimaradókat rosszul érintette, hogy nem kerültek be a csapatba, igazságtalanságként élték meg a helyzetet.

A narráció folytatódott: a négyes megnyerte az olimpiát, továbbá egyéniben és párosban is érmet szereztek. Ránéztünk arra, hogy a sikeres szereplés után milyen dolgok járnak a sportolók fejében (a csoport egésze alakította a négyest):

„Jó érzés. Én vagyok a király. És híres vagyok.”

„Győztes vagyok, megcsináltam. Én vagyok a góré.”

„Én vagyok a világon a legjobb.”

„Büszke vagyok a csapatra.”

„Nagyon fognak otthon örülni. Megveszem az elektromos BMW-t.”

„Csak doppingteszt ne legyen!”

„Anyám milyen büszke lesz rám!”

„Milyen jó lesz hazamenni és büszkélkedni az éremmel!”

„Végre büszkének lesznek rám.”

Ezután a rádióból tudják meg, hogy ugyan megnyerték az olimpiát, de doppingügy miatt elvették tőlük az aranyat. (Tisztáznunk kellett, mit jelent a doppingteszt, a doppingügy. A Magyar Olimpiai Bizottság hivatalos leírását is felolvastuk a résztvevőknek.) Egy nagy csoportos improvizációban tártuk fel, mit gondolunk doppingoló társunkról, illetve arról, milyen veszteségekkel jár egy ilyen helyzet. Mi az, amit doppingoló társunk szemébe merünk mondani. Az edzőt a mentálhigiénés munkatárs, a doppingoló csapattársat az egyik drámatanár alakította.

A nagycsoportos improvizáció azzal kezdődik, hogy az edző bejön, de a doppingoló csapattárs még nincs jelen. A fiúk csalódottságuknak adtak hangot, nagyon feszültek voltak, és arról is beszéltek, nem gondolták volna a társukról, hogy doppinghoz nyúl. Azt is kijelentették, hogy ebben a csapatban nem akarják tovább folytatni a pályafutásukat. A doppingoló csapattársat először meg se akarták hallgatni, hiába hangsúlyozta, hogy a csapatért tette, amit tett, a legjobbat akarta kihozni magából, és nem ő az egyedüli, aki doppinggal próbált javítani a teljesítményén. Annyi a különbség, hogy ő most lebukott, sokakkal ellentétben. Ezt a kijelentést többen kikérték maguknak, legszívesebben nekimentek volna társuknak, annyira felháborodtak a viselkedésén.

A játék lezárásaként arra kértük a résztvevőket, fejezzék be egyénileg a történetet, mindenki gondolja végig magában, mi lesz a csapat és a doppingoló társuk sorsa.

A nap végén arra voltunk kíváncsiak, számukra melyek voltak a legizgalmasabb pillanatok a foglalkozás során. Ezeket a válaszokat kaptuk: *„a kocsmás jelenet”*; *„az összes jó volt”*; *„amikor a konyakot meg akartuk inni”*; *„mindegyik”*; *„mindegyik jó volt”*; *„a szerepjáték”*; *„a doppingos”*; *„hogy nagyon beleéltük magunkat a helyzetbe”*.

Újfént azt tapasztaltuk, hogy szerepben, szerepjátékon keresztül megjelenítve egy problémát a növendékek dinamikusan jelen tudnak lenni. Ennél a csoportnál a cselekvésen volt inkább a hangsúly, nem képesek még reflektálni arra, amit szerepből tesznek. Meghatározó eleme volt a napnak, hogy a szerepjátékra építve már mertek kérdezni is, ha nem volt ismerős számukra egy-egy fogalom (pl.: doppingteszt). Az egyik csoporttag által alakított edzővel vitázva már egyértelműen csoportként működtek együtt: elkezdtek hivatkozni egymásra, egymás gondolataira, rácsodálkoztak egymás játékára, aminek hangot is adtak. Az egész csoportos egyeztetés és a közös reflexió nehezen ment számukra, de párban, kisebb csoportban már jól együtt tudtak működni. A több munkával, gondolkodással járó helyzeteket unalmasnak tartották, legszívesebben kihagyták volna. További célunk elérni, hogy kívülről nézzenek a szerepekre, a játszott helyzetekre, és közösen elemezzék ezeket.

A csoportba visszakerült növendék küzdött magával, némi nyugtalanságot hozott a csoportba, viszont mindannyiunk számára fontos volt, hogy még egy esélyt kapott. Jó döntésnek bizonyult, hogy a munka nagy részét páros és kiscsoportos formában végeztük, ahogy az is, hogy a visszacsatlakozó (de destruáló) tagot rendszeresen fókuszba emeltük.

Ötödik foglalkozás

2019. május 3., a javítóintézet iskolájának díszterme

Az utolsó előtti alkalommal, hasonlóan az előző csoporthoz, a cserbenhagyást hoztuk témaként, ám formai szempontból változtattunk a foglalkozáson az első sorozathoz képest. Úgy láttuk, ez a csoport még nem áll készen arra, hogy együtt találjuk ki a történetet (kikről, hol, milyen korban játszódjon), mert a szükséges együttműködés, kompromisszumkésztség, egyéni drámás formaismeret és fantázia még hiányzik az eszköztárukból. A mentálhigiénés munkatárssal egy tűzoltócsapat életét választottuk kiindulópontnak, melynek fegyelme (alakizálás lehetősége) közel áll a javítóintézetben ösztönzött magatartáshoz. Fontos volt számunkra, hogy a cserbenhagyás egy közösség és annak egyik tagja közötti helyzetről szóljon. A nehezen működtethető képzelőerő miatt nem használtunk idő- és térbeli távolítást, Magyarországon és napjainkban játszódott a történet.

Kezdeképpen ismét tisztáztuk a visszafogadott növendék jelenlétének kereteit, illetve a csoport többi tagjától még koncentráltabban vártuk el, hogy aktívan részt vegyenek a közös történet alkotásában. A drámatanár keretezése az idő felől fogalmazódott meg, és arra kérte a növendékeket, hogy még akkor is, ha távol áll tőlük a közeg, próbálják meg elképzelni a szereplőket, és intenzíven jelen lenni, hogy feszes tempóban tudják végigvinni a cselekményt, ne legyen olyan

érzésük a végén, mintha félbehagyták volna a történetet. Felhívtuk továbbá a figyelmüket arra, hogy a játékot ők tudják működtetni: jelenléttel, a történetbe való belehelyezkedéssel, hozzászólással, véleménymegosztással.

A bevezetésben elmondtuk, hogy a történet a cserbenhagyásról szól, és rögtön tisztáztuk a kifejezés jelentését. A munkadefiníciót úgy fogalmaztuk meg, hogy „segítségnyújtás nélkül otthagytunk valakit egy helyzetben”. Ezután osztottuk meg a növendékekkel, hogy a történet tűzoltókról szól, és az ő szemszögükből fogunk belehelyezkedni a mai játékba. Arra kértük őket, hogy csukják be a szemüket, és képzeljék maguk elé a tűzoltókat: kik ők, mit csinálnak, próbálják felidézni őket, akár filmekből, utcáról, milyen felszerelésük van, hol dolgoznak, hangsúlyozva azt, hogy mit csinálnak. Ezután mindenki választott magának szerepet, és megindokolta a jelenlétét. „Én azért vagyok ennek a tűzoltócsapatnak a tagja, mert...”

„...szeretek betörni házakba, és kimenteni embereket.”

„...szeretek embereket menteni, szeretek locsolni, vagyis tüzet oltani.”

„...szeretem az életveszélyes helyzeteket.”

„...mert nem félek a tűztől.”

„...mert amikor riadó van, szeretek csúszkálni a rúdon.”

„...mert kiskorom óta erre vágytam.”

Ezzel a feladattal kettős célunk volt: a növendékek találják ki a saját szerepüket és elköteleződésüket a tűzoltó egység felé, vagyis indirekt módon magát az egységet is építettük. A szerepválasztást nehezítette, hogy a csoport egyik tagja nehezen tudott azonosulni a témával, és folyamatosan azt hajtogatta, hogy ő sosem lenne tűzoltó, mert nem áldozná fel magát egyetlen emberért sem. Az ötödik alkalomra már tisztában voltak a résztvevők azzal, hogy fikciót működtetni kizárólag a fantáziájuk segítségével, együtt lehet, ő mégis nehezen állt rá erre a közös gondolkodásra. (A játék utáni megbeszélésünkön kiderült, hogy ennél a fiatalnál intézeti probléma állt a kívülállóságot hangsúlyozó viselkedés mögött.)

Ezután két csoportban, állóképek segítségével vizsgáltuk, miért jó tűzoltónak lenni. Az egyik csoport arra jutott, hogy ez a hivatás nagyon sok nehézséggel jár, hiszen nem tudnak mindig mindenkit megmenteni, sokszor áldozatok is vannak. Tűzoltócsapatunk körében feszültség, elégedetlenség van, mert nem fizetik meg kellően életveszélyes munkájukat, amit nap mint nap végeznek, ám mégis folytatják, mert gyerekkori álmuk teljesült azzal, hogy tűzoltók lettek. Előkerült még a dicsőség átélése és a büszkeség fogalma, illetve ismét felmerül az a kérdés, hogyan képesek az életüket kockáztatni más emberekért.

Ahhoz, hogy a cserbenhagyás problematikája bekerülhessen a jelenetbe, erős elköteleződést kellett felépíteni: mondjanak esküt a tűzoltók. Együtt gyűjtöttük össze, milyen kijelentéseknek kell egy esküben elhangozniuk: *„életemet áldozom minden egyes emberért”; „a veszélyes helyzeteket vállalni kell”; „ígérem, hogy társaimat nem hagyom cserben”; „esküszöm, hogy semmilyen kábítószerrel nem fogok használni, sem cigarettát”; „ígérem, hogy nem iszom, hogy megmentem a világot, és számíthatnak rám”*. Azt kértük tőlük, hogy éljék bele magukat a helyzetbe, majd tűzoltóként tegyék szívükre a kezüket, és saját nevüket mondva ismételjék el az eskü szövegét, amit a drámatanár előmondott a növendékek által összegyűjtött gondolatokból felépítve. Rituális pillanat volt, mintha akkor avattuk volna tűzoltóvá a résztvevőket.

Nagycsoportos improvizáció következett, a növendékek a tűzoltókat jelenítették meg, a drámatanár a tűzoltóórs parancsnokát játszotta. A parancsnok arról beszélt, hogy tudja, milyen keményen dolgoznak az emberei, de fizetést emelni sajnos nem tud, helyette azonban volna lehetőség arra, hogy a bázist komfortosabbá tegyék a javaslataik, igényeik alapján, erre tudott támogatást szerezni. Arra kérte a beosztottjait, hogy készítsenek közösen egy listát arról, milyen kényelmi dolgok hiányoznak a parancsnokságról, mivel javíthatnának a körülményeken, a munkaköri légkörön. (Főként étkezéshez köthető dolgok kerültek elő, pl.: melegszendvics-sütő, kávégép, csokigép stb.) Miközben a tűzoltók írják a listát, a parancsnok, váratlanul bejelenti, hogy másik őrshez vezényelték, kéréseiket, ötleteiket már az új főnök fogja valóra váltani, amennyiben akarja. A búcsúkor azt is elárulja a parancsnok, hogy az egyik beosztottját fogja javasolni a posztra, de nem nevezi meg melyiküket. Az improvizáció a parancsnok távozását követően is folytatódik, most már az a fő kérdés, kit jelöljön a csapat vezetőnek.

Vita alakult ki az utód személyéről, de csupán nevek hangoztak el, kiválasztási szempontokat, indoklást nem fogalmaztak meg a résztvevők. A beszélgetés a felszínen mozgott, nehéz volt érveket találni, kiből miért lehetne vezető. Mindez azt mutatta számunkra, hogy a résztvevők többsége ugyan belehelyeződött a fikcióba, de még nem sikerült tétet adni a játéknak. Ezért narráción keresztül osztottuk meg velük, hogy a parancsnokság részéről közömbös volt, a csapatból kerül-e ki az új parancsnok, és végül egy máshonnan érkező parancsnok került a csapat élére.

Az új parancsnokról annyit tudott meg a csoport, hogy nagyon kemény, de jó szakember, és egy másik városból érkezik. Az információk megosztása után néztük meg az első találkozást az új vezetővel, akit a mentálhigiénés munkatárs alakított. Az első alkalommal az alakizálást gyakoroltatta, mivel tesztelni akarta az őrsöt, szakmailag mennyire felkészültek. Már az ismerkedéskor jelezte a határokat, és szigorú fegyelmet követelt meg. Ezután ugrottunk egy hetet az időben, és egy újabb alakizáláson keresztül megnéztük, hogyan hat az új vezető a tűzoltócsapatra: összeszedetté váltak, profin végezték a gyakorlatot. Mivel az alakizálás számunkra

nem volt ismerős, így az egyik drámatanárt az egyik növendék segítette, mutatta, hogyan kell balra, illetve jobbra fordulni, hova és milyen ritmusban rakja a lábát. A segítségkérő és támogatásra szoruló drámatanár szerepe együttérzővé és segítőkésszé tette a növendéket. Ebben a kölcsönös tiszteletben hozta elő az új parancsnok a tűzoltók által összeállított listát, amelyet szét tépett, megsemmisítve ezzel a nagyobb kényelem és otthonosság reményét. A lista szét tépésével kerültünk közelebb a tűzoltóléttel való teljes azonosuláshoz, ugyanis a növendékek felháborodtak a parancsnok igazságtalan tettén.

Ezt követően egy tablósort kértünk a növendékektől: egy égő panelházhoz hívják a tűzoltókat. Az általunk mondott képcímek alapján kellett mindenkinek megtalálnia a helyét a tablón, majd időre (visszaszámlálás alatt) meg is kellett alkotni az adott pillanatokat. Az első hat kép címe sorrendben: *Pihenés a bázison; Megszólt a riadó; Mindannyian a tűzoltóautóban; Veszélyes előzésénél megborul a tűzoltóautó; Megérik a csapat az égő házhoz; Mindannyian bent az égő házban*. A cserbenhagyásos helyzethez érkezve, a hetedik képhez erősebb instrukciókat adtunk. A parancsnokot a drámatanár játszotta ismét, és ki kellett találnunk, hogyan került egyedül veszélyes helyzetbe. A hetedik kép címe: *A parancsnokunk veszélyes helyzetbe kerül*. Az utolsó kép címét az egyik növendék adta: *Megmentsem, vagy sem a parancsnokot?* A csoport úgy döntött, hogy cserbenhagyja, nem segít neki.

Ezután azt kezdtük vizsgálni, mi és hogyan történt, meghallgatva a „belső hangokat” arról, kinek mi volt a motivációja. Körben ültünk le, és megpróbáltuk kinagyítani azt a pillanatot, amikor a csapat úgy döntött, hogy nem segít a parancsnoknak; az égő házban vagyunk, és az akció közben elhangzott párbeszédet jelenítjük meg. Ezt a helyzetet azonban nem értette a csapat, a dupla csavar nem működött: ülünk, de a fikcióban éppen akciózunk. Eljátszottuk ugyan a vitát, de nehezen működött a helyzet. A döntő érv, hogy az égő házban hagyjuk a parancsnokunkat az volt, hogy *nagyképű*. Ezután azt kértük tőlük, hogy formálják meg magukban az égő házban rekedt parancsnokot, majd, akinek a vállát megérintjük, mondja ki hangosan, egyes szám első személyben, hogy ő a parancsnok, észrevette, hogy egyedül hagyták a tűzoltótársak, és mit gondol erről. A következő válaszok születtek: „*Á, már megint itt hagyta!*”, „*Miért történik ez?*”, „*Azt hittem, bátrabbak lesznek.*”, „*Csalódtam bennük.*”

Ezután tanári narrációval lendítettük tovább a történetet: visszatértek a tűzoltók a bázisra, a házban hagyva a parancsnokot. Nem tudják, mi van vele, bizonytalanság vesz erőt rajtuk. Ekkor a tűzoltók főparancsnoka érkezik hozzájuk egy rövid elbeszélgetésre. A nagycsoportos improvizációban elhangzik, hogy a parancsnok kórházban van, bizonytalan, életben marad-e, ahogy az is, mi történt vele. Ezek után a főparancsnok körbejár, és egyenként mindenkinek megköszöni a munkáját, a bátorságát, gratulál, és kezet fog velük. A kézfogást vegyesen fogadták a tűzoltók: volt, aki nem nézett a parancsnok szemébe, de volt olyan is, aki nem akart kezet fogni vele, így jelezve, hogy emberileg nem tud mit kezdeni ezzel a gesztussal,

hiszen cserben hagyta a főnökét. (Számunkra mindez világossá tette, hogy a résztvevők beleélték magukat a fikcióba, működtették a történetet.) A főparancsnok közölte azt is, hogy a parancsnok látogatható. Előkerült a „ki menjen be a kórházba, és mit mondjunk a parancsnoknak” dilemma. Ezt a helyzetet már kevésbé sikerült komolyan venniük a növendékeknek, három lehetőség merült fel: „jópofizni” kelle-ne, olyat mondani neki, ami hihető, de tagadni mindent; úgy tenni, mintha mi sem történt volna; mindent rá kellene bízni a sorsra.

Lezáró feladatként azt kértük a fiataloktól, hogy következő alkalomra írják meg, hogyan fejeznék be a történetet. Ehhez a napló keretét adtuk: „Mit ír a naplójába erről az esetről az általad alakított tűzoltó?”

Összefoglalva: fontosnak tűnik, hogy már érkezéskor enerváltan ültek le a kezdő körben, ám késés miatt kihagytuk a „hogy vagytok, mi a helyzet veletek” kört, ami pedig segíthette volna az egymásra hangolódást. Fásultságukat, alacsony koncentrációs szintjüket és fizikai piszkálódásaikat nehezen tudtuk kezelni. Egy-egy pillanatot, jelenetet többször is el kellett ismételniük, hogy komolyan vegyék az adott helyzetet, jobban beleáljanak a történetbe.

Miközben dolgoztunk, az egyik csoport felfedezte a fotókkal teli paravánokat, amelyek egy kiállításról maradtak ott. A fotónézegetés teljesen elvonta a figyelmüket, így felajánlottuk, hogy az egész csoport gyorsan megnézheti a képeket (amelyek az intézeti életet mutatták be), de nem éltek ezzel a lehetőséggel. Ebből okulva a paravánokat kitettük a térből, elkerülve a későbbi koncentrációs problémákat. Jobb lett volna már a foglalkozás elején elpakolni őket, de úgy véltük, a növendékek látták már a képeket, így nem fogja elvonni a figyelmüket. Szerencsésebb lett volna a szokásos üres teret létrehozni.

Ezen a foglalkozáson majdnem végig nagycsoportos improvizációval dolgoztunk, mivel a szerepjátás érdekelt a növendékeket; a szerepen kívülről végzett reflektálás azonban már kevésbé. Ritkán zökkentettük ki a fiatalokat ebből a térből, inkább hagytuk, hogy a fikción keresztül, szerepet játszva fogalmazzák meg gondolataikat. Úgy láttuk, hogy a tűzoltószerep nem vált be maradéktalanul, többen is elképzelhetetlennek tartották, hogy feláldozzák az életüket ismeretlen emberekért. A kötött téma, a cserbenhagyás mindannyiukat érdekelt, bár néhányan nehezen álltak bele a helyzetbe, úgy vélték, ők sosem hagynának cserben senkit.

Hatodik foglalkozás

2019. május 14., a javítóintézet iskolájának díszterme

Ezt az alkalmat egy gyors „Hogy vagyok ma?” kérdéssel indítottuk, kérve a növendékeket, hogy miután az 1-től 10-ig tartó skálán (ahol az 1-es azt jelenti, hogy nem jól, akár borús hangulatban van, míg a 10-es kitűnő kedvet takar) kiválasztották a pillanatnyi hangulatukra jellemző értéket, indokolják is a választásukat.

Növendék: *10-es.*

Drámatanár: *Miért?*

Növendék: *Mert megyek innen a gyászbá.*

Növendék: *4.*

Drámatanár: *Miért?*

Növendék: *Fáradt vagyok, meg megyek tárgyalásra.*

Növendék: *Fogalmam sincs, hát általában, soha nem szoktam a hangulatomat értékelni, de most akkor egy 6-os kedvű vagyok, örültem, hogy megszabadultam az iskolától, nem is szerettem iskolába járni, a délután folyamán meg kettőtől telefonálás, háromtól négyig meg tudok énekelni.*

Drámatanár: *Oké, köszí.*

Növendék: *6-os. Örülök valamennyire.*

Drámatanár: *Miért?*

Növendék: *Hogy miért, azt nem tudom. ... 25-én jönnek majd anyukák.*

Növendék: *Még csak 14-e van.*

Drámatanár: *Hát akkor már csak tíz nap van vissza.*

A visszajelzésekből kiderült számunkra – nem meglepő módon –, hogy ez alkalommal is elsősorban a várakozás határozza meg a hangulatukat, vagyis az, mi fog velük történni hosszú távon, és nem az, amibe éppen érkeztek. Ezután osztották meg a növendékek egymással a tűzoltós történet egyéni befejezését:

Növendék 1: *Pár éve, mikor a parancsnokkal megtörtént a baj, én megbántam, hogy nem segítettem neki, csak hirtelen ideges voltam, ha visszafordítanám, megtenném. Ennyi írtam.*

Növendék 2: *Feldobta a bakancsát a parancsnok, de megérdemelte, azért, mert nem engedte a kávégépet, legalább így lefőtt neki a kávé.*

Növendék 3: *A tűzoltók parancsnoka egy lakásban odaégett. Szerintem megérdemelte, mert nagyon rossz volt a csapattal, sokféle gyakorlatokkal, szenvedésekkel. Aztán a cserbenhagyás után minden tűzoltó megváltozott, új életet kezdett, és csodás feleségük lett, és gyermekeik. A parancsnokot az isten nyugosztalja.*

Növendék 4: *Ennyi év után nem tudom, hogy mi történt a csapattal, mert én már nem vagyok ott. Elmentem, mert a parancsnok megsérült. A parancsnokkal tartom még a kapcsolatot, mert az év tűzoltója vagyok, és ott segít nekem felkészülni.*

Növendék 5: *Egy éve már hogy megtörtént. Pontosan egy éve kelek és fekszek egy gondolattal: Miért nem segítettünk? A csokiautomata többet ért, mint a parancsnok élete. Terelem gondolataimat, de nem bírok felejtani. Egy gondolat gyötör: Mi lett volna, ha segítünk? Meg kell tegyem, nem bírok ezzel a szálnalmas étellel.*

Növendék 6: *2018-ban történt a parancsnok halála. Mai napig furdal a lelkiismeret. Tudom, hogy hogyan történt, mégis tartom a pofámat. Nagyon ideges vagyok. Talán el kellene mondanom az igazat. Még nem tudom mit tegyek. Tanácstalan vagyok, nem tudok ilyen emberekkel dolgozni.*

A tűzoltók között volt, aki másik parancsnokságra kérte magát, volt, aki maradt, ám lelkiismeret-furdalás gyötörte, és voltak olyanok is, akik úgy érezték, hogy a parancsnok megérdemelte a sorsát, hiszen nem figyelt oda a csapatra. Egyes befejezések szerint a parancsnok meghalt, emiatt megváltozott a hozzáállásuk a cserbenhagyás témájához.

A hatodik, utolsó foglalkozásra egy olyan témát választottunk, amelyen keresztül indirekt módon gondolhatták végig a növendékek, mi lesz velük, hogyan változik az életük a javítóintézet vagy akár a börtön után. Az életutakkal való foglalkozással a jövőt vizsgáljuk. Egy olyan férfi életéről gondolkodtunk közösen, aki megjárta a javítóintézetet, de felnőttként boldog élete van. Olyan csomópontokat, problémákat kerestünk az életében, amelyek kihívást, küzdelmet jelentettek számára. A történetet ott indítottuk, hogy hősünk 17 évesen bekerül a javítóintézetbe, ahonnan 18 évesen szabadul. Befejezetlen mondat segítségével együtt találtuk ki, építettük fel a fiatal fiú karakterét: „Ez a srác olyan, aki...” A válaszokat felírtuk egy csomagolópapírra: *együttérző, okos, humoros, bátor, merész, ravasz, tiszteletet adó, sportos, ügyetlen, nem tervez előre, ütőképes, csibész, szeretetteljes, csintalan, nem tud változni.* Ezekkel a tulajdonságokkal, jellemzőkkel alakítottuk ki a fiú személyiségét, annyit kötve még ki, hogy a javítóintézet elhagyása óta 15 év telt el, és biztosan tudjuk, hogy boldog ember lett (hiszen az a folyamat érdekelt bennünket, hogy a résztvevők szerint miként lehet reálisan bejárni ezt az utat).

Ahhoz, hogy a folyamatot meg tudjuk vizsgálni, először is tisztáznunk kellett, hogy a résztvevők kit látnak boldog embernek, szerintük mi kell a boldogsághoz. Nagy csoportban dolgoztunk közösen egy-egy részletes, a boldog élet alapjait bemutató kép elkészítésén. A növendékek által megjelenített elemek: *BMW (ami 140-nel megy), barátok, saját vállalkozás, autószalon alkalmazottakkal, családi ház, család, egy vagy két gyerek.* Összegezve: *„A büszkeség 32 éves korára jelen van az életében.”*

Miután megnéztük és röviden elemeztük a képeken keresztül a boldogsághoz elengedhetetlen feltételeket, arra összpontosítottunk, hogyan juthatott el idáig az a fiatal ember, akit korábban felvázoltunk. Azt kértük a növendékektől, hogy

egyénileg készítsék el hősünk életútgyenesét, amely bemutatja, milyen lépésekben jutott el a szabadulás pillanatától a számára boldogságot jelentő dolgokig. Ahogy felolvasták a résztvevők saját elképzeléseiket, meglepően egybevágó életutak rajzolódtak ki.

Növendék 1: *18 éves korára szabadult, továbbtanulás 19 évesen, szakmai érettségi vagy OKJ-s tanfolyamot végez el, 21 évesen szakács. Főiskolára 23 évesen ment el, ezután feleség, család 25 évesen, ház és kocsí 28 évesen, külön cég 28-29 évesen, cégcsicskák (alkalmazottak) 30 évesen, pénz, szabadság 32 évesen.*

Növendék 2: *18-19 év között OKJ-s képzés, ezután dolgozik, felesége 21 évesen lesz, 27 évesen siker: gyereke van, aztán BMW, aztán jó sok pénze lesz.*

Növendék 3: *20 évesen már van egy OKJ-s szakmája, 24 évesen van munkahelye, BMW-t vesz, 27 évesen lesz egy barátnője, 30 évesen házasodik, 31 évesen saját háza lesz. 31,5 évesen lesz gyereke, 32 évesen lesz autószalonja.*

Növendék 4: *21 évesen leteszi az autószerelő szakmát, 22 évesen nyelvvizsgázik, 25 évesen felesége lesz.*

Növendék 5: *19 évesen elhagyta azokat az embereket, akik nem hittek benne, szakács szakmája lesz 23 évesen, 24 évesen lesz gyereke, sok vállalkozása lesz, sokat énekelt 28 évesen, focizott 28 évesen, edzett 29 évesen, cél elérése 32 évesen.*

Egy résztvevő szerint a férfinak már 20 éves korában családja, gyerekei vannak, de a többség 23 éves kor fölé helyezte a családalapítást, gyerekeket, amit iskolai karrier előz meg. A jogosítvány megszerzése több növendéknél is megjelent, mint fontos esemény. Zárásképpen arra kértük őket, hogy adjanak címet a fiatal férfi általuk felvázolt életútjának: *Életút; Rosszból jóba; Jing-jang; A cél elérése; Fény; Javítás javított útja; Változás; A történet magáról beszél.*

Az utolsó foglalkozást az eddigi alkalmak felidézésével zártuk. Meglepődtünk, hogy a sokszor tapasztalt figyelmetlenség ellenére, pontosan emlékeztek a történetekre. Először a szereplőket sorolták fel, majd rajtuk keresztül a témát is felevenítették. A folyamat lezárásaképpen újra életre keltettük a Rács Rádiót, amin keresztül a hat alkalom reflexióját játékos úton, az első alkalomra visszautalva tudtuk keretezni:

Rács rádiós (drámatanár): *Mit mondana a hallgatóknak erről a hat alkalomról? Mire volt ez jó magának?*

Növendék: *Hát, nekem nagyon tetszettek ezek a foglalkozások, meg oklevelet*

kapunk, meg minden. Főleg azok, amikor játszottunk, én voltam a Gergő, meg ilyenek. Tetszettek, meg jók voltak a szerepek, meg ilyenek.

Rács Rádiós: *Miért lesz ez jó magának? Nem lett volna jobb inkább a munkapadnál vagy suliban lenni?*

Növendék: *Hát nem, mert ott nem szeretek lenni, itt meg szeretek.*

Rács Rádiós: *De hát mit szeret benne?*

Növendék: *Hát, hogy itt vagyunk közösen, meg itt vannak a földik, meg minden. Maguk is eljönnek azzal, hogy a javító gyerekeken segítsenek.*

[...]

Rács Rádiós: *Milyen embernek látja magát?*

Növendék: *Stabilnak.*

Rács Rádiós: *Stabilnak? Hát az milyen?*

Növendék: *Hát, jónak, jó embernek látom magam.*

Rács Rádiós: *Az mit jelent, hogy jó embernek látja magát?*

Növendék: *Hát tudja a temető, hát a rákot teszi ki, kit érdekel?*

Rács Rádiós: *A lényeg, hogy jó embernek látja magát! Értem. Hogy jellemezné a saját jelenlétét az elmúlt hat alkalmon?*

Növendék: *Hogy érti eztet?*

Rács Rádiós: *Hát hogy nem kívülről kap egy jellemzést, hanem maga szerint olyan volt ezen a hat alkalmon... Ezt nem én mondom el, hanem..*

Növendék: *Én magamról? Szerintem jó voltam, csak néha jól, meg mindig boldog voltam, hülyéskedtem, nem figyeltem oda. Amúgy jó volt, meg kapunk érte oklevelet.*

[...]

Rács Rádiós: *Hogy érezte magát?*

Növendék: *Izé, jó volt ez a hat foglalkozás.*

Rács Rádiós: *Csak?*

Növendék: *Hát, ezen az utolsó foglalkozáson, nem tudom, szerintem [...] Jobb volt, mint az egész öt.*

Az életúton való gondolkodás lekötötte a fiatalok figyelmét. Az egyéni életút tervezésénél egyetlen növendéknek kellett csak segíteni, a többiek képesek voltak önállóan a munkára összpontosítani. A jövőről való gondolkodás, úgy tűnt nem csupán szerintünk hasznos téma; a dramatikus építkezésben eljutottunk addig, hogy szerepbe lépés nélkül, közösen tudott a csoport megterhelő, önreflexiós munkát végezni. A foglalkozás során a „nem tud változni” attitűd mellett megjelent a változásra való képesség lehetősége is. A záró foglalkozáson a növendékek nagyon jókedvűek, feszte-
lenek voltak, közel a tárgyalásukhoz, és tudták, hogy velünk is ez az utolsó találkozás.

Összefoglalás

A foglalkozássorozat intézményi keretei

Az intézmény által kidolgozott projektbefogadási protokoll a dramatikus folyamat minden részére biztosította a projektben részt vevő szakemberek támogatását. A kötelező információátadáson felül minden alkalmat megelőzőtt egy általános egyeztetés arról, milyen az intézményi hangulat, illetve melyek voltak a csoportban részt vevő növendékekkel történt fontosabb, tudható események. Az alkalmak lezárása után közös visszajelzést és értékelést tartottunk, amelyen a folyamat, a növendékek viselkedése, valamint a választott dramatikus eszközök és az együttműködés módja került átbeszélésre, kontextusba helyezésre.

A foglalkozások a javítóintézethez tartozó iskola dísztermében kerültek lebonyolításra. Ez mind nekünk, mind a résztvevőknek biztonságot nyújtott. Számunkra azért, mert így megszokott közegben tudtunk alkalomról alkalomra építkezni. Az állandó helyszín biztosítása az intézmény részéről kifejezte, hogy a program fontos számunkra is, ez a támogató háttér nagyban segítette a közös munkát a növendékekkel. A díszterem alkalmas helynek bizonyult, az optimális mégis az volna, ha a drámaórák egy csoportfoglalkozásokra kialakított térben valósulhatnának meg, hiszen egy vegyes felhasználású helyiség nem minden funkciójában támogatja a csoportfolyamatot.

Minden foglalkozás előtt előkészítettük a teret, körbe raktuk a székeket, így vártuk a növendékeket. A terem visszarendezése már közösen zajlott az alkalmak végén. Ezekkel az egyszerű térkezelési rítusokkal ünnepélyessé tettük a csoportidőt, leválasztottuk azt az intézmény mindennapjairól: a nyitás előkészítésével a magunk részéről kifejeztük a tiszteletet, a közös zárás pedig segítette őket visszazökkenni az intézeti légkörbe.

A foglalkozások kb. 90 percesek voltak. Mivel a növendékek jelenlétét erősen befolyásolta, meghatározta, mi történik éppen az intézet zárt világában, hasznos volt egy órával korábban érkezni az intézetbe. A mentálhigiénés szakember segítségével igyekeztünk a lehetőségekhez mérten megérteni, milyen állapotban, milyen körülmények között vannak éppen a növendékek, hogy még nagyobb esélyünk legyen hatékonyan reagálni egy-egy közösen generált helyzetre.

Több ízben előfordult, hogy a növendékek – más kötelező intézményi program miatt – késve érkeztek a foglalkozásra, vagy közben kellett távozniuk (pl. orvosi vizsgálatra). Ezek a tényezők nem támogatták a folyamat pontos tervezhetőségét és a kivitelezést. Az előzetes egyeztetések ellenére az intézményi rend és a drámás szakemberek egyéb elfoglaltságai miatt a tervezett periódus nem tudott pontosan megvalósulni. Ez az időben gyengén orientált növendékek állandóság- és biztonságérzetét nem támogatta.

A tanítási dráma pedagógiai keretei

A tervezést a kitűzött célok szem előtt tartásával mindkét csoportban csak az első találkozás után véglegesítettük. Az első csoport esetében az első találkozás megerősítette a tervezett ívet, a második csoportnál viszont elbizonytalanította; a résztvevők hozzáállása a drámás gondolkodáshoz ugyanis nem volt egyforma, a csoportdinamika, illetve a viselkedési normák nagyban különböztek egymástól. A két tanításidráma-folyamat után megerősítést nyert az a feltételezésünk, hogy az egyes csoportok diktálják a tempót, jelzik, mit és hogyan bírnak el, és annak érdekében, hogy hatékony folyamat jöhessen létre, ezekre mindenképpen reagálnunk kell. A hat-hat alkalom összességében mindkét csoportnál a konvenciókba és a közös nyelvbe való stabil megérkezést szolgálta; stabil, kreatív munkára ezek birtokában volna lehetőség. Érdemes volna végiggondolni, hogy ebben a speciális keretrendszerben egy hosszabb, nagyobb gyakoriságú és kiszámíthatóbb folyamat hogyan tudna megvalósulni nyolc esetleg tíz alkalomból álló drámafolyamat révén. A foglalkozás időtartama az első csoport terhelhetőségét figyelembe véve lehetett volna hosszabb, a második csoportnál azonban a rendelkezésünkre álló 90 perc is olykor a figyelem és együttműködési képességek határát súrolta.

A tegeződést nem ajánlottuk fel a növendékek számára. A két dramatikus folyamat tapasztalata egyaránt azt mutatta, hogy ez helyes döntésnek bizonyult. A felkészülés szakaszában ugyanis tisztáztuk, hogy ezen a zárt helyen ez egy olyan ismeretlen viszonyt teremtené felnőtt és fiatal között, amivel a résztvevők nem tudnának élni, zavarba hozná őket. *Gábor bácsivá* és *Anita nénivé* válva azonban a partneri viszony egy fontos jelölőeszközét elvesztettük a folyamat elején. A partneri viszonyt – ami a motiváció fenntartásának is alapvető eszköze – elsősorban a közös gondolkodás élményével, a „mi sem tudjuk a választ a kérdésekre” és a „mi is a csapat egy tagja vagyunk” érzet erősítésével tudtuk fenntartani.

Két drámatanár és az intézet mentálhigiénés csapatának egyik tagja vitte végig a két foglalkozássorozatot. A két drámatanár egyike férfi, a másik nő, a helyi szakember férfi volt. A növendékcsoportokban csak fiúk voltak. Ez a tény nagyban befolyásolta a történetválasztást: olyan helyzeteket kerestünk, amelyekben a férfiszerepek vannak túlnyomó többségben, mert a lányt játszó növendéket könnyen melegnek bélyegezte volna a csoport. Már tervezéskor is kerültük a szexualitást megidéző helyzeteket: pl. négykézláb elhelyezkedő szereplő mögé ne álljon egy másik résztvevő; a „gondolatkihangosítás” helyzeteknél ne érintsük meg a növendékek vállát (az életkori különbség miatt ez inkább csak az első csoportnál jelentett volna kockázatot).

A szabályjátékok és a történetek használata

A szabályjátékok olyan csoportosan végezhető, készség- és képességfejlesztő célt szolgáló gyakorlatok, melyeket a résztvevők által betartott szabályok működtetnek. Mindegyik tanítási drámaóra elé terveztünk egy szabályjátékokból álló feladatsort. A szabályjátékokat azért tartottuk fontosnak a sorozat elején, hogy a fiatalok ezeken a gyakorlatokon keresztül közelebb kerüljenek társaikhoz, jobban megismerjék egymást. Segítségükkel csapatot akartunk építeni, illetve bemelegítő és ráhangoló funkciójukat is szerettük volna kihasználni, de a növendékek sajnos nem élvezték ezeket a gyakorlatokat.

Az első és a második csoport a szabályjátékokat vizsgálva különbözött egymástól. Az első csoport becsületből játszotta ezeket, szabálytudatuk erősebb volt, míg a második csoport többnyire levált ezekről a gyakorlatokról. A két folyamat után úgy látjuk, hogy a tanítási drámaórák előtt vagy mellett, illetve rövid távon működtetett sorozatban a szabályjátékok nem eléggé eredményesek a képesség- és készségfejlesztés terén. Ha a másfél órás alkalmakat kizárólag szabályjátékokra építettük volna, elképzelhető, hogy a sorozat végére a résztvevők hozzászoknak, megszeretik a munkaformát és pedagógiai hatásuk is lett volna. Itt azonban a tanítási drámaóra előtti bemelegítés, csapatepítés részeként nem hozták a tőlük elvárt hatást.

Arra a következtetésre jutottunk, hogy a szabályjátékok egy ponton túl nem voltak elég érdekesek számukra, a legtöbbször meg akarták kerülni a szabályokat. A társak megismerését célzó játékok esetében előfordult az is, hogy a céllal ellenkező hatást értünk el. Ebben a közegben az igazmondással és az őszinte válaszokkal a növendékek támadási felületet kínálnak a csapattagok számára, amivel azok visszaélhetnek. Ugyanakkor a szabályjátékok helye a folyamatban több kérdést is felvet. Míg a szabályjátékok körül kialakuló frusztráltság és motiváció hiánya a tanítási dráma kibontakozását és folyamatát is akadályozhatja (sőt, a drámatanár csoportmegtartó képességét is veszélyeztetheti), addig az intézeti javító, nevelő munkában a szabálytartás belső képességének erősítése fontos feladat és cél. A speciális csoporthelyzetek arra teremtenek lehetőséget, hogy a növendékek ideiglenesen kilépjenek a javítóintézet erős és gyakran korlátozó szabályrendszeréből, és egy védett, elfogadó és támogató közegben gyakorolják a szabálytartást és az együttműködéshez szükséges szociális készségeket, képességeket. A végső cél, hogy az intézetből kikerülő növendékek elviselhető frusztrációval járó belső képességévé váljon a társadalmi szabályok betartása. Ez a téma rávilágít arra, hogy az intézmény és a kívülről érkező szakemberek összehangoltsága és közös célmeghatározása elengedhetetlen annak érdekében, hogy az intézetben folyó nevelő munka és a kívülről érkező projekt kiegészítsék, erősítsék egymást.

Előzetesen úgy terveztük, hogy mind a két csoporttal ugyanazt a drámaórasorozatot visszük végig, a két csoport közötti különbség azonban keresztülhúzta a számításainkat. Az első csoport növendékei képesek voltak megfogalmazni a gondolataikat, véleményüket, együtt tudtak működni egymással, míg a második csoportban nem valósult meg az együtt gondolkodás, a mélyben ellentétek feszültek, a növendékek alacsonyabb intellektuális képességekkel rendelkeztek és a gondolkodásmódjuk kevésbé volt differenciált.

Az első csoportba ezért mesét is bátran vittünk, azon keresztül vizsgáldtunk, míg a második csoportnál már az első alkalommal azt éreztük, hogy hiába fiatalabbak, nem lesznek nyitottak a mesékre. Náluk jobban működtek azok a történetek, amelyhez hasonló szituációkat már személyesen megtapasztaltak, amelyek már megjelentek, vagy elképzelhető, hogy megjelennek majd az életükben. Ezekben könnyebben tudtak gondolkodni, jobban rá tudtak hangolódni. Ilyen volt például az abortusz témája, amely nagy hatással volt a csoportra.

Csoportdinamikai kihívások

Az első csoportban kiegyenlítettebbek voltak az erőviszonyok, míg a másodikban volt két különösen érzékeny fiú, miközben a többiek „cinkelő, nyomulós” srácok voltak. Az első csapat tagjai kíváncsian fordultak társaik felé, míg a második csoport növendékei nem igazán érdeklődtek egymás iránt, vagy tartottak egymástól. Mivel a második csoportnál a fizikalitás erősebben jelent meg, igyekeztünk mozgalmat, impulzív helyzeteken alapuló történeteket választani. Az elsővel ellentétben a második csoportnak a gondolkodás, analízis, értelmezés nem volt az erőssége, ezért döntöttünk úgy, hogy inkább a szerepben létezés és a szerepből való cselekvést erősítjük velük, a reflexiót pedig lerövidítettük.

Az első csoport 10 fővel indult, 6-an maradtak a végére: 4 fő szabadult vagy másik javítóintézetbe, börtönbe került a folyamat során. Az első csapat kiegyensúlyozottabban volt jelen a folyamatban, egy hangadó volt köztük, de a folyamat végére ő is oda tudott figyelni a többiekre, nyitott feléjük.

A második csoport 9 fővel indult és 9 fővel zárult, a folyamat közben egyikük sem szabadult, egyikük tárgyalását sem zárták le. Egy kisebb csoport kevesebb fegyelmezést igényelt volna, ám három hangadó volt köztük, akik húzták magukkal a többieket. Mindhárman hallgatóságot építettek maguk köré, akiket folyamatosan szórakoztattak. Három ilyen csapatot már nehéz volt kezelni; a barátokat a két csoportban zajló munkánál szeparáltuk egymástól, így hatékonyabban dolgozhattak, nem tudták egymást kivonni a játékokból.

Egy növendék esetében éreztük azt, hogy hátráltatja a csoport működését mind résztvevő, mind megfigyelői státuszban. Két foglalkozás után úgy éreztük, nem számíthatjuk a maradék négy alkalmat ennek a növendéknek a szocializálására, te-

kintve, hogy ilyen rövid idő alatt ez a cél nem valósulhatott volna meg. Nem volt könnyű ezzel a helyzettel megbirkóznunk, mivel nem volt eddig gyakorlatunk ilyen döntések meghozatalában. Egy félreértés következtében azonban ez a növendék is visszakerült a csoportba, így a hat alkalomból csupán egyet mulasztott. Nyitottan álltunk az új helyzethez, és a visszafogadott növendék szempontjából, úgy gondoljuk, jól döntöttünk, a csapat munkáját viszont megnehezítettük a jelenlétével.

A második csoport tagjai jellemzően nehezen azonosítottak érzelmeket állókép, tábló, egy helyzet értelmezésénél, nehezen olvastak testtartásból, arcról, gesztusokból. Az első csoport sokkal érzékenyebben, empatikusabban működött csoporton belül és a történetekkel kapcsolatban is. Mivel ezek az attitűdök a második csoport esetében nem voltak adottak, az érzelmek kódolását inkább célként fogalmaztuk meg. A két csoport intellektusban és attitűdben is jelentősen különbözött egymástól: míg az első csoportban volt létjogosultságuk az analízis, gondolkodós helyzeteknek, és könnyebben haladtunk a történetekkel, addig a második csoporttal magatartási, fegyelmezési problémák miatt szinte mindig kifutottunk az időből, az ő figyelmüket intenzívebben kellett lekötnünk, ne lépjenek ki a fikcióból.

A motiváció fenntartása

A növendékek visszajelzései alapján az első csoport számára magas presztízzsel bírt, hogy részt vehettek a drámafoglalkozásokon, és nagy lendülettel folytatták volna tovább a munkát. A második csoportra ez nem volt elmondható, amit az is befolyásolt, hogy alakulása pillanatában az intézményt konfliktusok terheltek. A csoporthoz való tartozás és a folyamatban való részvétel minél nagyobb érték a növendékek számára, annál inkább igyekeznek maximálisan kihasználni a folyamatban rejlő pozitív lehetőségeket. A nevelők és pedagógusok kommunikációja felerősítheti, de akár ki is olthatja ezen értékeket. Ennek előkészítésére érdemes még nagyobb hangsúlyt fektetni a következő folyamatoknál.

Nem várt motivációs eszközt találtunk az oklevelek kiadásában. Tárgyalás előtt a növendékek jelezték, hogy nagy szükségük lenne rá. A második csoportnál már hangsúlyosan került elő, hogy számítanak a papírra, ezért hajlandók dolgozni is. Az oklevél megvonásának lehetősége működtette olykor a fegyelmezést is: *„Csak az kapja meg a végén az oklevelet, aki energiát tesz ezekbe a találkozásokba.”* Az első csoportnál az oklevél nem vált a jutalmazás tárgyává, nekik a foglalkozások önmagukban is jutalmat jelentettek, mert ezen keresztül kiszakadhattak a megszokott intézeti mindennapokból.

Fontosnak láttuk megosztani velük a véleményünket és egy-két információt magunkkal kapcsolatban: vannak-e gyerekeink, melyik filmet szeretjük, tudunk-e rajzolni. Ez a személyesség segített abban, hogy ők is felbátorodjanak, és megosszanak velünk és a többiekkel egy-egy saját élményt, történetet.

Kihívást jelentett a növendékektől érkező személyes visszajelzések kezelése. A foglalkozásokról kifelé menet mindig a civil énünket szólították meg, odaszóltak, reflektáltak, elmondták, hogyan látnak minket. Az egyik résztvevő például annak a hiábavalóságát fogalmazta meg, hogy ő meg is változhatna, de ami kint vár rá, az úgysem változik (egy báty, aki másként látja az életet, vagy egy nehéz anyagi körülmények között élő szülő). A növendékek egy-egy történeten keresztül érezték a változás lehetőségét, ám a foglalkozások végén jelezték, hogy ez csak úgy működne, ha kint támogató környezet várná őket: akkor valóban lenne rá esélyük, hogy másképp folytassák az életüket.

Szalmák közötti együttműködés

A drámatanárok párban dolgoztak, ami végig jól működött. Drámatanári nézőpontból elengedhetetlennek tűnik, hogy a javítóintézet részéről végig jelen legyen egy szakember, aki pedagógusként és terápiás szakemberként dolgozik az intézetben, és segíthet megérteni, elemezni a fiatalok motivációit, viselkedését. A tanítási drámát minden esetben az egyik drámatanár vezette, a másik pedig játszott a jelenetekben, kis csoportot vezetett, a mentálhigiénés csapat szakemberét bevonta egy-egy helyzetbe szereplőként vagy csoport vezetőjeként. Az óra levezetése minden esetben egy személy kezében összpontosult.

Az intézmény többi dolgozójával való szoros kapcsolattartás, a növendékekre vonatkozó írásos visszajelzés nagyban segítette a rendszerbe való beágyazottság és támogatottság megőrzését. Az iskolai és délutáni nevelők a pedagóguscsoportban átláthatóak és megismerhetők a tanítási dráma adta lehetőségeket, ami érezhetően nagyobb bizalmat eredményezett a projekttel szemben. Fontos, hogy az intézményi dolgozók minél szélesebb köre legyen tisztában az újonnan érkező módszerrel, mert annak hatékonysága és sikeressége nagyban múlik azon, hogy a helyi szakemberek konstruktívan fogadják és egészítik-e ki a drámatanárok munkáját.

A javítóintézet szakembere és a drámapedagógus közös jelenléte egyszerre két keretrendszer együttes megtartását erősíti. Előnyei ennek az együttműködési módnak, hogy a drámapedagógusnak az intézményi keretek betartásáért nem kell megküzdenie a csoporttal, és nem fordul elő az sem, hogy információ hiányában nem tudják fenntartani a szabályokat. Sem a túlzott kontroll, sem annak teljes hiánya nem szolgálja sem az intézeti nevelés, sem a tanítási dráma céljait.

Összességében elmondható, hogy az intézményi dinamika, illetve a csoportban részt vevő növendékek képességeiben tapasztalható különbségek, a konstruktív magatartás hiánya nagyban befolyásolta a dramatikus munka minőségét, illetve az alkalmazható konvenciókat, ezért a drámatanárok szakmai rutinján túl a rugalmasság és a magas kudarcűrész tette lehetővé a drámafolyamat minőségi megvalósítását.

Bűnmegelőzési célú performatív beavatkozások a budapesti általános iskolákban

Csák Róbert, Kecskés Nóra, Oblath Márton, Sztripszky Hanna

Két budapesti általános iskolában került sor annak vizsgálatára, hogy a színházi nevelési előadás milyen módon teszi nyitottabbá a tanulókat az osztálytermi bűnmegelőzési programokra. A beavatkozás mindkét intézményben a 8. évfolyam három párhuzamos osztályát vonta be. A beavatkozási időszakban egy osztály vett részt TIE-foglalkozáson és bűnmegelőzési foglalkozáson, egy pedig csak bűnmegelőzési foglalkozáson. A harmadik, kontrollosztály nem vett részt foglalkozáson a beavatkozási időszakban. A hatásvizsgálat keretében kevert módszertanú eljárást alkalmaztunk. A performatív beavatkozás első és negyedik hetében valamennyi tanuló kérdőíves felmérésben vett részt (melynek eredményeit az első részben közöljük). A két típusú beavatkozást megfigyelési naplóban rögzítettük, a megfigyeléseket pedig a kísérő tanárokkal és a bevont intézmények vezetőivel készített aktív interjúkkal egészítettük ki. A kvalitatív adatgyűjtésen alapuló iskolai esettanulmányok célja, hogy oksági magyarázatokkal egészítsék ki a kvantitatív hatásmérés eredményeit.

A vizsgálatban „tesztelt” színházi nevelési előadás a Káva Kulturális Műhely *Titkos ajtó* című előadása volt, az osztálytermi foglalkozást pedig a TIE bűnmegelőzési célú témájára, a szórakozással kapcsolatos kockázatelemzésre koncentrált. (A TIE-előadás és az osztálytermi foglalkozás forgatókönyve a mellékletben olvasható.)

A kérdőíves hatásvizsgálat eredményei

Az általános iskolákban végzett vizsgálat során tehát a beavatkozások szerint három csoportot alkottunk, a csak foglalkozásban részt vevők, a TIE és foglalkozásban részt vevők, és végül a kontrollcsoport, akik semmilyen beavatkozásban nem vettek részt a vizsgálat ideje alatt. A felmérésben először a három csoport közötti eltéréseket a nem, a család anyagi helyzete és a beavatkozás témakörével kapcsolatos kitettség szempontjából vizsgáltuk, hogy kiszűrjük azokat az eltéréseket, amelyek hatással lehetnek a beavatkozások témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszokra. Míg a bemeneti kérdőív során a részt vevő osztályok általános jellemzőire voltunk kíváncsiak, a kimeneti kérdőívvel a beavatkozásokban részt

vevők jellemzőit akartuk feltérképezni. Emellett a bemeneti és a kimeneti kérdőív kitöltői nem feltétlenül voltak ugyanazok, a kérdőív kitöltésének feltétele a beavatkozáson való részvétel volt (kivéve a kontrollcsoportba tartozókat, akik nem vettek részt semmilyen beavatkozásban). Ennek oka az volt, hogy nagyon kis elemszámmal dolgoztunk, így a kimeneti kérdőív esetén nem akartuk kizárni azokat, akik a bemeneti kérdőívet nem töltötték ki, de a beavatkozáson részt vettek. Ezért első lépésben összehasonlítottuk a vizsgálatban részt vevők bemeneti és kimeneti mintáját.

A minták bemutatását követően olvashatók a kvantitatív hatásvizsgálat eredményei. A résztvevők beavatkozási témákban kialakított véleményét, illetve a véleményükben mutatkozó eltéréseket egy sor Likert-skála típusú kérdéssel mértük fel. Az első kérdéscsoportban az áldozatok felelősségére vonatkozó kérdéseket tettünk fel, a második kérdéscsoportban a különféle – beavatkozáshoz köthető – szituációkkal kapcsolatos veszélyérzékelést vizsgáltuk, a harmadik kérdéscsoportban a beavatkozások témájához illeszkedve a *bullying* körébe tartozó bántó fényképek készítése, illetve a részegség, bulizás metszéspontjába állítható kijelentésekkel kapcsolatban próbáltuk felmérni a részt vevő diákok véleményét. Az utolsó kérdéscsoportban összességében a foglalkozásokon felmerülő témákkal kapcsolatos problémaérzékelés változását vizsgáltuk a felnőttek bevonására való hajlandóságon keresztül – mivel itt 14-15 éves gyerekekről volt szó, a felnőttek bevonását használtuk indikátorként a probléma komolyságát illetően. A kérdéseket a beavatkozásban való részvétel szerinti csoportokra¹⁷ bontva, illetve a programon való részvétel előtti (bemenet) és a programon/programokon való részvétel utáni (kimenet) eredményekre bontva vizsgáltuk.

A bemeneti és a kimeneti minta jellemzői

A **bemeneti felvételen** a három csoport a nemek arányát tekintve nem mutatott statisztikailag szignifikáns eltérést, de a „TIE + foglalkozás” csoportban a lányok aránya valamivel magasabb, mint a másik két csoport esetében. Míg a „TIE + foglalkozás” csoportban a lányok teszik ki a válaszadók kétharmadát, addig a másik két csoport esetében közel fele-fele a fiúk és lányok aránya.

A családok anyagi helyzetének méréséhez a magyarországi HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) vizsgálat¹⁸ kérdéseit használtuk fel, hogy az eredményeinket össze tudjuk vetni az országos jellemzőkkel. A család anyagi

¹⁷ A három csoport a következő: „kontroll” – semmilyen programon nem vettek részt; „foglalkozás” – csak a csoportos beszélgetés jellegű foglalkozáson vettek részt; „TIE + foglalkozás” – csoportos beszélgetés jellegű beavatkozáson és drámafoglalkozáson is részt vettek.

¹⁸ A kutatás országos, reprezentatív vizsgálat a magyarországi 5–11. évfolyamos diákok körében, az eredményekről, illetve a kutatás módszertanáról lásd bővebben: *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban* (2014). http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf

helyzetével kapcsolatban itt használt „alacsony”, „közepes”, „magas” kategóriák megegyeznek a HBSC-vizsgálatban használt „CSJS-alsó”, „CSJS-középső” és „CSJS-felső” kategóriákkal. A család anyagi helyzetében nem volt látható jelentős különbség a csoportok között, mindhárom csoportban az anyagi helyzet szerint alacsony kategóriába tartoznak a legkevesebben, a közepes, illetve magas kategóriába tartozók pedig nagyjából hasonló arányban találhatók meg a csoportokban. A legutóbbi, 2014-es magyarországi HBSC-vizsgálat eredményei alapján a jelen vizsgálatban részt vevő osztályokban a családok anyagi helyzete jobb, mint az országos átlag, és a Budapestre jellemző (országos helyzethez képest kedvezőbb) arányoknál is jobb anyagi helyzetűek a diákok. Bár a középső kategória aránya nem tér el jelentősen a budapesti arányoktól, az alsó kategóriába a jelen vizsgálatba bekerült osztályokban lényegesen kevesebben tartoznak (14% a HBSC-vizsgálatban mért 43%-kal szemben) míg a felső kategóriába lényegesen többen (41% a 16%-kal szemben).

1. ábra. Az 5–11. évfolyamos tanulók családjainak objektív jómódúsága településtípus szerint (N = 5975)¹⁹

3 fokozatú "Családi jómódúság skála" kategória	Budapest	Megyeszékhely	Város	Község, falu vagy tanya
CSJS ₁ - alsó	43,0%	48,9%	51,2%	62,0%
CSJS ₂ - középső	40,7%	35,6%	36,5%	29,4%
CSJS ₃ - felső	16,3%	15,5%	12,3%	8,6%

Mivel jelen vizsgálatban egy bűnmegelőzési beavatkozás hatását vizsgáltuk, fontos volt megnézni a mintában szereplő diákok érintettségét a különböző kockázati magatartásokban, hiszen ez a beavatkozás eredményességét is befolyásolja. Az általános iskolákban megvalósuló beavatkozás tematikájához igazodva azt próbáltuk felmérni, hogy az alkohol-, cigaretta- és kannabiszfogyasztás, le-
részegedés, illetve szexuális aktivitás kapcsán mennyiben érintettek a programban részt vevő osztályok. A kockázati magatartások kapcsán itt nem a megkérdezettek saját viselkedésére kérdeztünk rá – ez egyrészt módszertanilag sokkal

¹⁹ Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban (2014), 181. o.

bonyolultabb folyamatot igényelne a téma érzékenysége miatt, másrészt ebben a korosztályban az ilyen típusú viselkedések megjelenése még nagyon alacsony mértékű. Ezért azt kérdeztük, mennyire vannak jelen az egyes kockázati magatartások a megkérdezett környezetében.

A vizsgálat során azt találtuk, hogy a többségnek van olyan ismerőse, aki cigarettázik, és ebben nincs statisztikailag szignifikáns eltérés az egyes csoportok között. Összességében a megkérdezettek mintegy kétharmada válaszolta azt, hogy van olyan osztálytársa, aki dohányzik, és ez az arány az országos átlagnak megfelelő. (A HBSC-vizsgálatban azt találták, hogy az 5. évfolyamon tanuló diákok négyötöde szerint a barátaik közül senki sem dohányzik, ez az arány az életkor növekedésével folyamatosan csökken, a 11. évfolyamon ez az arány már kevesebb, mint 10%²⁰, azaz az országos trendeknek megfelelő, hogy az itt megkérdezett 8. osztályos tanulók a két arány között, de inkább a 11. évfolyamosokhoz közelebb helyezkednek el.)

Az alkoholfogyasztással kapcsolatban sem volt statisztikailag szignifikáns eltérés a három csoport között, a többség mindhárom csoportban úgy nyilatkozott, hogy van olyan ismerőse, aki fogyaszt alkoholt. Ebben a minta nem tér el az országos átlagtól, a HBSC-vizsgálatban a megkérdezett diákok 71,3%²¹-a nyilatkozott úgy, hogy van legalább egy olyan ismerőse, aki fogyaszt alkoholt. A szélsőséges alkoholfogyasztás, a lerészegedés kapcsán a megkérdezettek valamivel az országos átlagnál kisebb arányban állították, hogy van olyan ismerősük, aki hetente lerészegedik: a HBSC-vizsgálatban ez az arány 47,3%²², a bemeneti kérdőívet kitöltők körében viszont 30,8% volt. Bár a három csoport között ebben a kérdésben sem volt szignifikáns eltérés, a „TIE + foglalkozás” beavatkozásokban részesülő csoportban a másik két csoporthoz képest feleannyian jelezték, hogy van olyan ismerősük, aki hetente lerészegedik.

Az illegális szerhasználatban való érintettséget szintén azzal mértük, hogy megkérdeztük a válaszadót, tud-e olyanról az ismerősei között, aki szerint kannabiszt fogyaszt (a kannabisz a legnagyobb arányban fogyasztott illegális szer, így alkalmas indikátora annak, milyen mértékű érintettség lehet a kábítószer-használat terén egy adott közösségben). Itt a három csoport közel azonos arányban nyilatkozott úgy, hogy van olyan ismerőse, aki kannabiszt fogyaszt, a megkérdezettek kevesebb, mint ötödére volt ez jellemző. Az országos átlaghoz képest itt alacsonyabb érintettséget tapasztalhatunk, a HBSC-vizsgálatban a 9–11. osztályosok körében 42,8%²³ volt azoknak az aránya, akiknek volt kannabiszfogyasztó ismerőse.

²⁰ Lásd i.m. 52. o.

²¹ Lásd i.m. 66. o.

²² Lásd i.m. 69. o.

A kockázati magatartások közül a szexuális aktivitásra is rákérdeztünk. A megkérdezett csoportok között nem volt szignifikáns különbség e tekintetben, a többségnek (56,4%) nincs olyan ismerőse, aki már lefeküdt volna valakivel. Itt – a kannabiszhasználathoz hasonlóan – az országos átlagnál alacsonyabb volt a tanulók érintettsége, a HBSC-vizsgálatban 85%²⁴ számolt be arról, hogy van olyan ismerőse, aki már szexuálisan aktív.

Ugyanakkor azt fontos itt megjegyezni, hogy a HBSC-vizsgálatban a szexuális aktivitás és a kannabiszhasználatra vonatkozó percepcióról a kérdést csak 9., ill. 11. osztályos tanulóknak tették fel, és ebben az életkorban akár egy-két év is jelentős eltérést jelenthet a kockázati magatartásokban való érintettség terén.

Mivel a beavatkozás fókuszába tartozott az iskolai bántalmazás és az internetes zaklatás, felmértük a résztvevők érintettségét ebben a témakörben is. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a három csoport között sem a bántalmazásban való részvételben, sem a bántalmazás elszenvedésében nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés, és ez igaz volt mind a való világban, mind az interneten zajló bántalmazás kapcsán is.

Az iskolai bántalmazásban elkövetőként való részvétel hasonló volt az országos vizsgálat eredményeihez, jelen felmérésben a tanulók 70,9%-a jelezte, hogy egyszer sem vett részt iskolai bántalmazásban, míg a HBSC-vizsgálatban ez az arány 76,9%²⁵ volt. Az áldozatok aránya is hasonlóan alakult az országos átlaghoz: míg jelen vizsgálatban a megkérdezettek 76,1%-a jelezte, hogy egyszer sem vált iskolai bántalmazás áldozatává, az országos felmérésben ez az arány 75,0%²⁶ volt.

Az internetes bántalmazás kapcsán jelen vizsgálatban megkérdezettek szintén hasonló arányban érintettek, mint az országos átlag: míg a HBSC-felmérésben internetes bántalmazás áldozata volt valamilyen formában 16,7%²⁷, itt ez az arány 16,2%.

A verekedésben való részvétel tekintetében sem találtunk a három csoport között statisztikailag szignifikáns eltérést, ugyanakkor a mindkét típusú beavatkozásban („TIE + foglalkozás”) részesülő csoportban közel duplája volt a verekedésben részt vevők aránya, mint a másik két csoportban. Az értékek nem térnek el jelentősen országos átlagtól: a HBSC-vizsgálatban a 9. osztályosok körében 73,1%²⁸ volt azoknak az aránya, akik egyszer sem vettek részt verekedésben az elmúlt év során, míg itt ez az arány 71,8% volt.

²³ Lásd i.m. 81. o.

²⁴ Lásd i.m. 126. o.

²⁵ Lásd i.m. 99. o.

²⁶ Lásd i.m. 99. o.

²⁷ Lásd i.m. 100. o.

²⁸ Lásd i.m. 103. o.

Az alkoholfogyasztással kapcsolatos attitűdöket azzal mértük, hány éves kortól tartják elfogadhatónak az alkoholfogyasztást, a kismértékű részegséget és a nagymértékű részegséget. A megkérdezettek között egyik kérdésben sem találtunk szignifikáns eltérést, azonosnak tekinthető a három csoport véleménye ezen kérdések mentén. A kismértékű alkoholfogyasztást minden megkérdezett elfogadhatónak gondolta, és többségük, közel kétharmaduk vélte úgy, hogy akár 16 éves kor alatt is megengedhető. A lerészegedés kis mértékével kapcsolatban néhány megkérdezett úgy vélekedett, hogy az semmilyen korban nem elfogadható, a többség azonban megengedő volt, ám döntő részben (körülbelül kétharmaduk) 17 éves kortól tartotta elfogadhatónak. A nagymértékű lerészegedéssel kapcsolatban voltak a legkevésbé megengedőek a megkérdezettek, ezt 42%-uk semmilyen korban nem tartotta elfogadhatónak, de 45%-uk az idősebbek részéről, azaz 17 éves kortól ezt is elfogadhatónak gondolta.

A **kimeneti mérés** során a nemek szerinti eloszlásban nem volt szignifikáns különbség a három csoport között, így e szempontból ugyanolyannak tekinthetjük őket. Hasonlóan a bemeneti kérdőívhez, a „TIE + foglalkozás” csoportban a lányok aránya valamivel magasabb volt a másik két csoporthoz képest, míg a másik két csoportban a fiúk voltak többségben.

Az anyagi helyzettel kapcsolatban szintén nem találtunk szignifikáns eltérést a három csoport között, viszont az országos, illetve budapesti átlaghoz képest (lásd: 1. ábra) – a bemeneti kérdőívben részt vevő csoportokhoz hasonlóan – azt láthatjuk, hogy jobb anyagi körülmények között élők vettek részt a vizsgálatban.

A kockázati magatartások terén a cigarettázás tekintetében nincs nagy eltérés a bemeneti és kimeneti kérdőívben mért arányokban (azaz a „TIE + foglalkozás” csoportban nagyobb az aránya azoknak, akiknek nincs dohányzó ismerőse), de a kimeneti kérdőív esetében már statisztikailag is szignifikáns a három csoport közötti különbség ($p < 0,001$). A „TIE + foglalkozásban” részt vevő csoport 50%-a mondta, hogy van dohányzó ismerőse, a „foglalkozás” csoportban, illetve a kontrollcsoportban ugyanakkor a döntő többségnek van olyan ismerőse, aki cigarettázik (83% illetve 93%). Az alkoholfogyasztás kapcsán szintén statisztikailag szignifikáns különbséget mértünk a három csoport között, amelyben a „TIE + foglalkozás” csoport kevésbé érintett mind az alkoholfogyasztás ($p = 0,017$), mind a hetente lerészegedés ($p = 0,001$) tekintetében: mindkét esetben, a másik két csoporthoz képest jelentősen nagyobb azoknak az aránya, akik nem rendelkeznek alkoholt fogyasztó, illetve hetente lerészegedő ismerőssel. Ugyanakkor fontos hozzátenni, hogy ezek az eltérések a bemeneti kérdőívet kitöltők esetében is alapvetően hasonló struktúrát mutattak, de ott a különbség nem volt statisztikailag szignifikáns.

A kannabiszfogyasztás terén nem volt szignifikáns különbség a három csoport érintettségében, a döntő többség nem rendelkezik olyan ismerőssel, aki fogyaszt kannabiszt. A szexuális aktivitás terén viszont szignifikáns különbséget mértünk

($p=0,009$) a három csoport között: a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók közül válaszolták a legnagyobb arányban azt, hogy nincs olyan ismerősük, aki már lefeküdt volna valakivel, míg a csak foglalkozáson részt vevő csoportban a többség rendelkezik olyan ismerőssel, aki szexuálisan aktív (a kontrollcsoport érintettség szempontjából a két, beavatkozásban részesülő csoport között helyezkedik el).

Az iskolai bántalmazás kapcsán nem volt szignifikáns eltérés a kimeneti kérdőívet kitöltők között, és a mért arányok tekintetében a bemeneti kérdőívben mért értékekhez képest sem volt különbség. Azaz elmondható, hogy az országos arányokhoz hasonló mértékben érintettek a vizsgálatunkban részt vevők az iskolai és internetes bántalmazás témakörében.

Bár szignifikáns különbséget nem találtunk a csoportok között, a verekedők arányában a bemeneti kérdőívhez képest kiegyenlítettebb arányok látszanak a kimeneti kérdőívet kitöltők esetében. Az országos arányokhoz viszonyítva a kimeneti kérdőívek esetében is elmondható, hogy nincs jelentős különbség a jelen vizsgálatban mért érintettség és az országos vizsgálatban mért érintettség között.

Alkoholfogyasztással kapcsolatos attitűdökben a kimeneti kérdőívben sem találtunk a megkérdezettek között szignifikáns eltérést semelyik kérdésben. Emellett a bemeneti kérdőívvel szinte megegyező arányokat kaptunk, azaz: a kismértékű alkoholfogyasztást, néhány válaszdó kivételével, gyakorlatilag minden megkérdezett elfogadhatónak gondolta. A kismértékű részegséget a megkérdezettek többsége szintén elfogadhatónak tartja, de kétharmad arányban inkább 17 éves kor felett gondolja megengedhetőnek, a nagymértékű lerészegedésnél pedig valamivel 40% felett volt azoknak az aránya, akik semmilyen korban nem tartják elfogadhatónak azt.

Összességében tehát a kimeneti és bemeneti kérdőívvel mért értékek nagyon hasonlóan alakultak, mindkét adatgyűjtés során a három csoport között a cigarettázó, alkoholt fogyasztó, illetve szexuálisan aktív ismerősökkel rendelkezők tekintetében volt eltérés. Ugyanakkor azzal együtt, hogy alkoholfogyasztó, és lerészegedő ismerősökkel nagyobb arányban rendelkeztek a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók, az alkoholfogyasztással kapcsolatos attitűdök terén nem volt különbség a három csoport között, sem a kimeneti, sem a bemeneti mérésnél.

Felelősség és kooperációigény

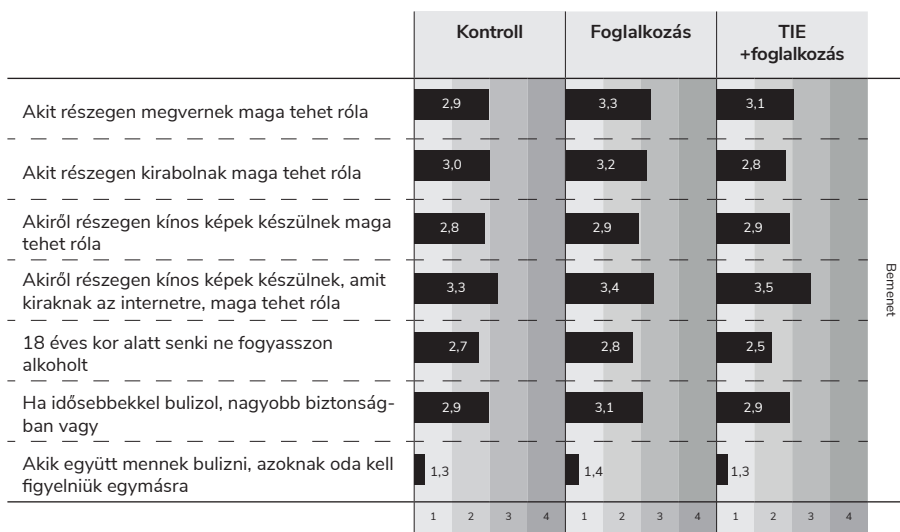
Az áldozathibáztatáshoz kapcsolódó kérdéseknél a bemeneti szakaszban mérteknél nem volt statisztikailag szignifikáns különbség a három csoport között, nagyjából hasonlóan vélekedtek a feltett kérdések mentén a megkérdezettek. A legtöbb kérdésben megosztottak voltak a válaszdók, döntően a középső, „részben egyetértek, részben nem” válaszlehetőséghez közeli értékek születtek, azaz valamennyire az áldozatot is felelősnek tartják a negatív következményekért, de ennek megítélésében a körülmények döntőek lehetnek. Az egyetlen állítás, amely-

lyel egyértelműen mindhárom csoportban egyetértettek a megkérdezettek, az volt, hogy akik együtt mennek el bulizni, azoknak oda kell figyelniük egymásra.

A kimeneti kérdőíveknél a kérdések nagy részében szintén nem találtunk statisztikailag szignifikáns eltérést a három csoport között. A beavatkozás szempontjából legfontosabb állításnál („akiről részegen kínos képek készülnek, maga tehet róla”) azt látjuk, hogy a TIE-előadáson részt vevők ezzel kicsit kevésbé értenek egyet a beavatkozás után, mint a csak osztálytermi foglalkozáson részt vevők, azonban a változás nem szignifikáns. „Ha idősebbekkel bulizol, nagyobb biztonságban vagy” kérdésben azonban szignifikáns különbség látszódott ($p=0,012$). Itt a „TIE + foglalkozáson” részt vevők a beavatkozás után kevésbé értettek egyet ezzel az állítással, mint a kontrollcsoportba, vagy a csak foglalkozáson részt vevők csoportjába tartozók. Azaz a TIE-foglalkozás a témához kapcsolódó kérdésben hatással volt a résztvevők véleményére, míg a semmilyen beavatkozásban, illetve csak osztálytermi foglalkozásban részesülőknél ilyen változást nem találtunk egyik kérdésben sem.

Bár nagy változásokat nem tapasztaltunk, azt elmondhatjuk, hogy a „TIE + foglalkozás” inkább hathat a beavatkozásokban érintett témakörökben a résztvevők véleményére – ha nem is nagy mértékben, de nagyobb valószínűséggel, mint a dramatikus módszerek nélküli beavatkozások.

2/a ábra. Áldozathibáztatás témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban



1–Teljesen egyetértek; 2– Egyetértek; 3–Részben egyetértek, részben nem; 4–Nem értek egyet; 5–Egyáltalán nem értek egyet

2/b ábra. Áldozathibáztatás témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban

	Kontroll				Foglalkozás				TIE +foglalkozás				Kimenet
Akit részegen megvernek maga tehet róla	3,0				2,9				3,0				
Akit részegen kirabolnak maga tehet róla	3,1				3,2				3,0				
Akiről részegen kínos képek készülnek maga tehet róla	3,4				3,0				3,2				
Akiről részegen kínos képek készülnek, amit kiraknak az internetre, maga tehet róla	3,8				3,5				3,4				
18 éves kor alatt senki ne fogyasszon alkoholt	3,1				3,3				2,7				
Ha idősebbekkel bulizol, nagyobb biztonságban vagy	2,7				3,1				3,3				
Akik együtt mennek bulizni, azoknak oda kell figyelniük egymásra	1,3				1,4				1,2				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

1–Teljesen egyetértek; 2– Egyetértek; 3–Részben egyetértek, részben nem; 4–Nem értek egyet; 5–Egyáltalán nem értek egyet

Szórakozás és veszélyérzékelés

A szórakozással, bulizással kapcsolatos szituációk veszélyességének megítélése kapcsán alapvetően nem különbözött a három csoport a bemeneti mérésben: lányok esetében minden állítást egy kicsit veszélyesebbnek ítélték meg, mint fiúk esetében, különösen, ha egy lány idősebb fiúkkal megy el bulizni. Ez utóbbihoz hasonló veszélyességűnek ítélték azokat a szituációkat, amikor valaki egyedül van, akár egyedül marad, akár olyan helyre megy el szórakozni, ahol nem ismer senkit.

A kimeneti mérésnél azonban több ponton is szignifikáns különbséget mértünk a három csoport között. Míg a kontroll- és a „foglalkozás” csoportban a bemeneti eredményekhez nagyon közeli átlagértékeket kaptunk kimenetkor, addig a „TIE + foglalkozás” csoportban az ábrán (3. ábra) utolsó három helyen szereplő kérdésben (valaki egyedül megy el egy olyan házibuliba, ahol nem ismer senkit; valakit egyedül hagynak egy szórakozóhelyen a barátai; egy 14 éves lány elmegy bulizni idősebb fiúkkal) növekedett az adott helyzet veszélyességének megítélése. Azaz, a beavatkozások témájában a beszélgetés előtt színházi nevelési előadáson is részt vevők esetében a különféle szórakozási helyzetek veszélyességével, lehetséges kockázataival kapcsolatos érzékenység változott, míg a másik két csoport esetében ilyen elmozdulás nem látszik.

3. ábra. Veszélyérzékelés témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – 1/2

	Kontroll				Foglalkozás				TIE +foglalkozás				
Egy 14 éves fiú elmegy bulizni az osztálytársaival	2,4				2,3				2,2				Bemenet
Egy 14 éves lány elmegy bulizni az osztálytársaival	2,6				2,6				2,3				
Egy 14 éves fiú elmegy bulizni idősebb fiúkkal	3,0				3,2				3,1				
Egy 14 éves lány elmegy bulizni idősebb fiúkkal	3,8				3,8				4,2				
Valakit egyedül hagynak egy szórakozóhelyen a barátai	4,0				3,9				4,0				
Valaki egyedül megy el egy olyan házibuliba, ahol nem ismer senkit	3,8				3,8				3,8				
Egy 14 éves fiú elmegy bulizni az osztálytársaival	2,2				2,5				2,5				Kimenet
Egy 14 éves lány elmegy bulizni az osztálytársaival	2,4				2,7				2,7				
Egy 14 éves fiú elmegy bulizni idősebb fiúkkal	2,8				2,9				3,1				
Egy 14 éves lány elmegy bulizni idősebb fiúkkal	3,7				3,6				4,3				
Valakit egyedül hagynak egy szórakozóhelyen a barátai	3,6				3,9				4,4				
Valaki egyedül megy el egy olyan házibuliba, ahol nem ismer senkit	3,8				4,0				4,4				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

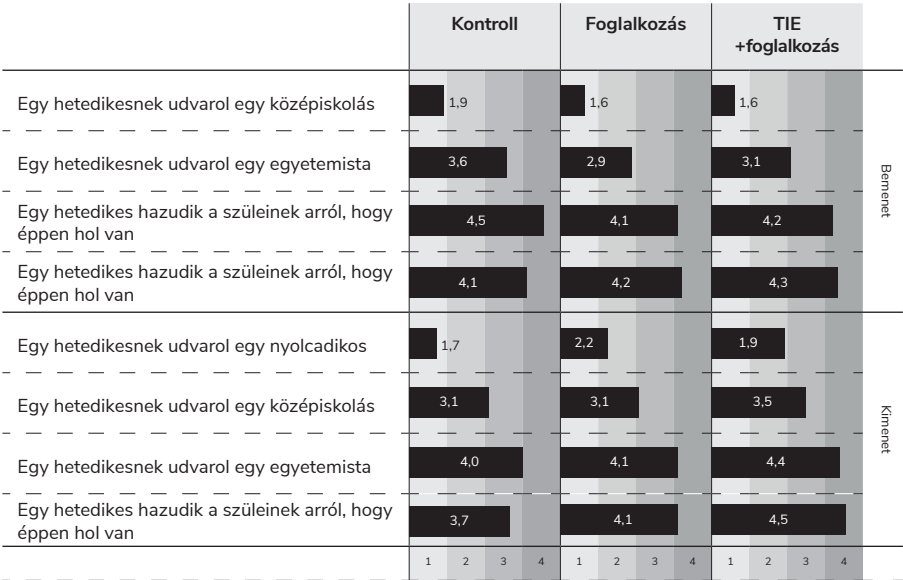
1–Egyáltalán nem veszélyes; 2–Inkább nem veszélyes; 3–Veszélyes is meg nem is; 4–Inkább veszélyes; 5–Nagyon veszélyes

A veszélyesség mentén megítélt állítások közül a különböző életkorúak közötti udvarlásra, illetve a szülőkkel való kommunikációra vonatkozó állítások kerültek az ábra második részébe (4. ábra). A bemeneti kérdőívet kitöltők között a későbbi beavatkozás szerinti csoportok mentén nem volt szignifikáns különbség, kivéve az „egy hetedikesnek udvarol egy középiskolás” állítást, amit a kontrollcsoportba tartozók inkább veszélyesnek ítélték, míg azok a diákok, akik később valamilyen beavatkozásban vettek részt a semleges, „veszélyes is meg nem is” kategóriába soroltak a kérdésre adott válaszok átlaga szerint.

A kimeneti kérdőív eredményei között – ahogy az előzőekben is bemutattuk – több szignifikáns eltérés mutatkozott a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók és a másik két csoport átlagértékei között. Ezen négy kérdés közül az „egy hetedik-esnek udvarol egy nyolcadikos” és az „egy hetedik-es hazudik a szüleinek arról, hogy éppen hol van” kérdésekben volt statisztikailag szignifikáns különbség a három csoport között. Míg a bemeneti kérdőívben az „egy hetedik-esnek udvarol egy nyolcadikos” kérdésnél a kontrollcsoport adta a legmagasabb átlagértéket, a kimeneti kérdőív-nél már a kontrollcsoport értéke volt a legalacsonyabb. Hasonlóan alakult az „egy hetedik-es hazudik a szüleinek...” állítás átlagértéke is: itt is a kontrollcsoport adta a legalacsonyabb átlagértéket a három csoport közül.

A szignifikáns különbségek mellett, ugyanakkor fontos kiemelni a tendenciasze-rű változást is a bemeneti és a kimeneti mérés között. A beavatkozásban részt vevő csoportokban stagnált, vagy növekedett az egyes kérdések kapcsán a kockázatér-zékelés, a kontrollcsoportban inkább csökkentek az értékek. A kérdőív eredményei alapján tehát úgy tűnik, hogy a témával való, akár csak egyalkalmas foglalkozás is hatással lehet a kockázatok érzékelésére, valamint a TIE-előadáson való részvétel fel tudja erősíteni ezt a hatást, hiszen a „TIE + foglalkozás” csoportban ezen kér-déscsoport minden állítása esetében növekedtek az átlagértékek.

4. ábra. Veszélyérzékelés témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportok-ban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – 2/2



Bántalmazás megítélése és beavatkozás

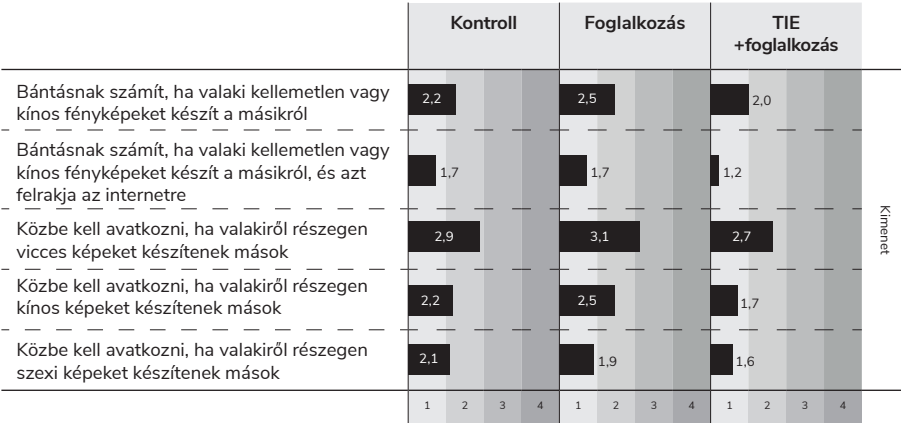
Ebben a kérdéscsoportban a beavatkozások témaköréhez kapcsolódóan a bántó fotók készítése, a *cyberbullying* és a bulizás témakörök metszéspontjában álló mondatokat kellett értékelniük a megkérdezetteknek aszerint, mennyire értenek egyet az adott állítással. A bemeneti mérésnél nem találtunk a három csoport között különbséget a válaszaik mentén. Összességében azonban, mindhárom csoport inkább egyetértett a felsorolt állításokkal, egyedül a „közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások” állítás volt megosztó, ezt mindhárom csoportban a „részben egyetértek, részben nem” kategóriába tartozónak találták.

Ez utóbbi állítás megítélése a kimeneti mérésnél sem változott, a többi állítással kapcsolatban azonban szignifikáns különbség mutatkozott a három csoport között: a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók átlagértékei alacsonyabbak voltak a másik két csoporthoz viszonyítva, azaz, ha kis mértékben is, de határozottabban egyetértettek a megfogalmazott állításokkal. Emellett ez utóbbi csoport véleményváltozásával kapcsolatban trendszerű eltéréseket is láthatunk a két mérés között. Míg a „foglalkozás” és a kontrollcsoportban a bemeneti méréshez képest nem változott az eredmény, addig a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók minden kérdésben alacsonyabb értéket adtak a foglalkozást követően, azaz szigorodott a felfogásuk annak tekintetében, mi számít bántásnak, és erősödtek a közbeavatkozással szembeni elvárásaik is. Hasonlóan az előző kérdéscsoport eredményeihez, az látszik, hogy a két beavatkozásban is részt vevő csoportban valamivel határozottabb véleményváltozás alakult ki, mint azoknál a csoportoknál, akik egyáltalán nem részesültek semmilyen beavatkozásban, vagy csak egy beavatkozásban vettek részt.

5/a ábra. Iskolai bántalmazás témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban

	Kontroll				Foglalkozás				TIE + foglalkozás				
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy káros fényképeket készít a másokról	2,4				2,4				2,3				Bemenet
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy káros fényképeket készít a másokról, és azt felrakja az internetre	1,6				1,4				1,4				
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások	3,1				3,2				3,0				
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen káros képeket készítenek mások	2,1				2,3				2,0				
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások	2,0				1,9				1,7				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

5/b ábra. Iskolai bántalmazás témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban



Segítségkérés

Az utolsó kérdéscsoportban azt vizsgáltuk, hogy a különféle szituációkat mennyire érzik súlyosnak, kérnék-e egy felnőtt segítségét adott esetben. A beavatkozások szerinti csoportok között nem volt jelentős eltérés az állítások megítélésében, döntően mindhárom csoportban szólnának a felnőtteknek az egyes problémák esetén (az állítások döntő részében 2-es érték alatti átlagok voltak jellemzőek, azaz „mindenképpen” vagy „valószínűleg” szólnának egy felnőttnek az adott esetben). Ezen túl azt is megállapíthatjuk, hogy sem a bulizás, szórakozás, sem az internetes bántalmazás, udvarlás, sem az iskolai bántalmazás témakörében nem voltak jelentős eltérések a bemeneti és a kimeneti mérések között. Igazán jelentős eltérést a kimeneti válaszokban csak a „Szólnál-e egy felnőttnek, ha csúfolnak az iskolában?” kérdésnél találtunk, itt a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók nagyobb valószínűséggel kérnék felnőtt segítségét, mint a másik két csoportba tartozók.

Úgy tűnik, hogy a beavatkozások hatását nem tudtuk kimutatni ezen kérdések mentén, elsősorban azért, mert már bemeneti szinten is segítségkérésre vonatkozó hajlandóságot mértünk. Valószínűleg olyan esetekben, amelyek kapcsán már a bemeneti időpontban határozott véleménye van a diákoknak, illetve amelyben a beavatkozások során közvetített értékek eleve közel állnak a kiinduló értékekhez, a beavatkozások hatása általában sem mutatható ki igazán. Emellett azt a következtetést is levonhatjuk, hogy ezen nem változtat lényegesen az sem, ha nem csak egy, hanem két beavatkozásban is részt vesznek a megkérdezettek. Ugyan az

egyetlen erősen szignifikáns eltérést a két beavatkozásban részt vevő csoportnál mértük, a változás itt nem volt az előző kérdéscsoportokhoz hasonlóan trendszerű, így messzemenő következtetések nem vonhatók le a beavatkozások hatásosságával kapcsolatban ilyen esetekben.

6. ábra. Problémaérzékelés és felnőttek bevonása témakörben feltett kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – 1/3

	Kontroll				Foglalkozás				TIE +foglalkozás				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod elment bulizni és már régóta nem veszi fel a telefonját?	■	1,7			■	1,5			■	1,4			Bemenet
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod rosszul lesz a buliban az alkoholtól?	■	1,7			■	1,6			■	1,3			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha rosszul lesz egy buliban az alkoholtól?	■	1,9			■	1,8			■	1,8			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod elment bulizni és már régóta nem veszi fel a telefonját?	■	1,6			■	1,6			■	1,3			Kimenet
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod rosszul lesz a buliban az alkoholtól?	■	1,6			■	1,5			■	1,4			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha rosszul lesz egy buliban az alkoholtól?	■	1,9			■	1,7			■	1,6			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

1–Mindenképpen szólnék; 2–Valószínűleg szólnék; 3–Inkább nem szólnék; 4–Biztosan nem szólnék

7/a ábra. Problémaérzékelés és felnőttek bevonása témakörben feltett kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – 2/3

	Kontroll				Foglalkozás				TIE +foglalkozás				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha a beleegyezésed nélkül kerül ki egy rólad készült fotó az internetre?	■	2,0			■	1,7			■	1,5			Bemenet
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodnak egy idegen felnőtt irogat a Facebookon?	■	2,3			■	2,1			■	2,2			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy idegen felnőtt irogat a Facebookon?	■	1,9			■	1,7			■	1,7			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha valaki annak ellenére udvarol, hogy jelezted neki, nem szeretnél vele járn?	■	2,5			■	2,3			■	2,2			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

7/b ábra. Problémaérzékelés és felnőttek bevonása témakörben feltett kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – 2/3

	Kontroll				Foglalkozás				TIE +foglalkozás				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha a beleegyezésed nélkül kerül ki egy rólad készült fotó az internetre?	2,0				1,7				1,5				Kimenet
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodnak egy idegen felnőtt irogat a Facebookon?	2,2				2,2				2,0				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy idegen felnőtt irogat a Facebookon?	1,8				1,6				1,7				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha valaki annak ellenére udvarol, hogy jelezted neki, nem szeretnél vele jární?	2,3				2,1				2,3				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

1–Mindenképpen szólnék; 2–Valószínűleg szólnék; 3–Inkább nem szólnék; 4–Biztosan nem szólnék

8. ábra. Problémaérzékelés és felnőttek bevonása témakörben feltett kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – 3/3

	Kontroll				Foglalkozás				TIE +foglalkozás				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat csúfolják az iskolában?	2,3				2,3				2,2				Bemenet
Szólnál-e egy felnőttnek, ha csúfolnak az iskolában?	2,3				2,3				2,1				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat megverik az iskolában?	1,8				1,6				1,5				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha megvernek az iskolában?	1,8				1,6				1,3				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat csúfolják az iskolában?	2,2				2,2				2,0				Kimenet
Szólnál-e egy felnőttnek, ha csúfolnak az iskolában?	2,3				2,3				1,7				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat megverik az iskolában?	1,8				1,7				1,4				
Szólnál-e egy felnőttnek, ha megvernek az iskolában?	1,8				1,6				1,3				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

1–Mindenképpen szólnék; 2–Valószínűleg szólnék; 3–Inkább nem szólnék; 4–Biztosan nem szólnék

A beavatkozások tanulói értékelése

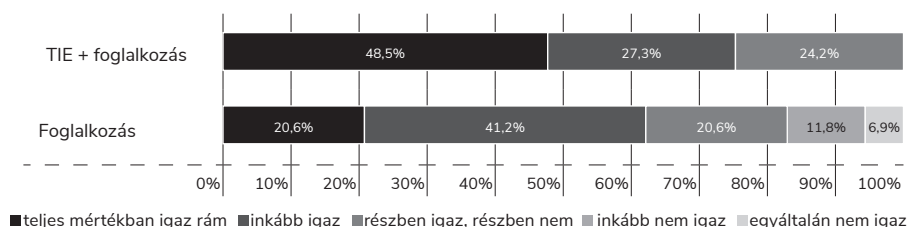
A kimeneti kérdőívben rákérdeztünk arra is, hogyan értékelték a résztvevők az egyes beavatkozásokat. A csoportos beszélgetés esetében így hangzott a kérdés: „Egy héttel ezelőtt bűnmegelőzési foglalkozáson vettetek részt az iskolában, amit egy pszichológus tartott. Kérjük, dönts el, hogy mennyire igazak rád az alábbi állítások egy ötfokú skálán.” A drámafoglalkozásra pedig így kérdeztünk rá: „Két héttel ezelőtt részt vettetek a *Titkos ajtó* című színházi előadáson a Káva Műhelyben. Kérjük, dönts el, hogy mennyire igazak rád az alábbi állítások egy ötfokú skálán.”

A válaszok alapján úgy tűnik, hogy alapvetően kedvezően ítélték meg a résztvevők a beavatkozásokat, akár csak a csoportos beszélgetésen vettek részt, akár mindkét beavatkozáson. A „TIE + foglalkozás” csoportba tartozókhöz képest a csak csoportos beszélgetésen részt vevők körében azonban nagyobb arányban voltak semleges vagy negatív válaszokat adók, mind a téma fontosságával ($p=0,031^{29}$), mind a részvétel élményével ($p=0,000$), mind a foglalkozáson tanultakkal ($p=0,019$) kapcsolatban. Érdekes hangsúlyoznunk, hogy a csak foglalkozáson részt vevők között is alapvetően pozitív válaszok születtek, több mint 60%-uk gondolta igaznak, hogy a foglalkozás számukra fontos témákról szólt, és közel 70%-uk mondta azt, hogy élvezte a foglalkozáson való részvételt. Ugyanakkor – minthogy a TIE időben megelőzte a csoportos beszélgetést – feltételezhetjük, hogy a TIE-foglalkozás még nyitottabbá tette a résztvevőket az iskolai térben megvalósított foglalkozásra, hiszen a „TIE + foglalkozás” csoportban már a résztvevők valamivel több mint háromnegyede gondolta úgy, hogy fontos témákról szólt az osztálytermi beszélgetés, és közel 90%-uk mondta azt, hogy élvezte a részvételt a foglalkozáson.

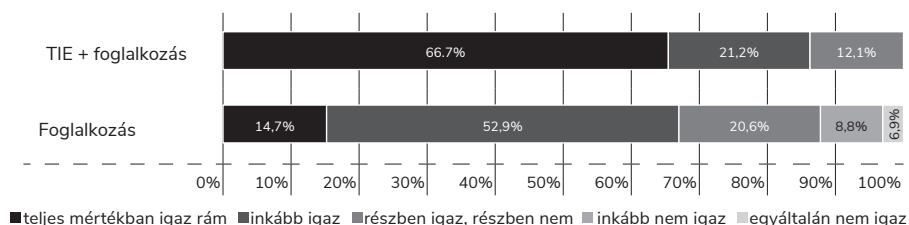
Mindkét csoportban az utolsó, a foglalkozáson tanultak fontosságára vonatkozó állítást tartották legkevésbé igaznak a válaszadók. Bár a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók többsége erre a kérdésre is pozitívan válaszolt (több mint 60%-uk nyilatkozott úgy, hogy inkább igaz, vagy teljes mértékben igaz rájuk, hogy sokat tanultak a foglalkozáson), 15%-uk – egyedül ebben az esetben – nem érezte igaznak magára vonatkozóan ezt az állítást. A csak osztálytermi foglalkozáson részt vevő csoportnál is erre a kérdésre érkezett a legkevésbé pozitív válasz (itt már 35,3% tanult sokat, szemben az előző csoport 60%-ával).

²⁹ A részletes táblázatokat és a kapcsolódó szignifikanciavizsgálatokat lásd a Függelékben.

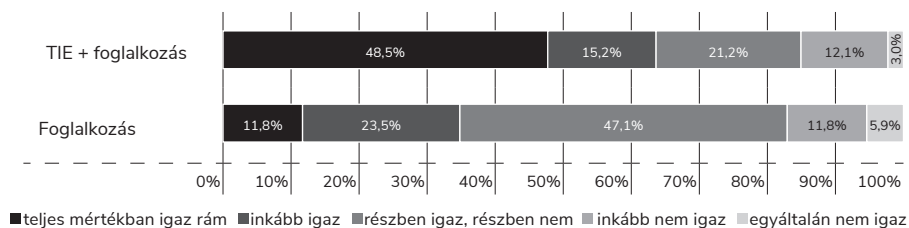
9. ábra. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„A foglalkozás számomra fontos témákról szól”



10. ábra. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Élveztem a részvételt a foglalkozáson”



11. ábra. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Sokat tanultam a foglalkozáson”

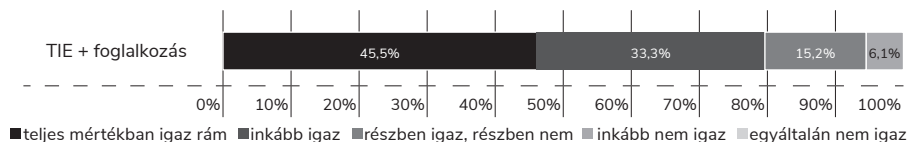


A színházi nevelési előadáson részt vevők számára a TIE megítélése egyértelműen pozitív volt. Mindössze 6%-uk gondolta azt, hogy inkább nem igaz rá, hogy számára fontos témákról szól az előadás, míg közel 80% igaznak érezte magára vonatkozóan az állítást. Az előadáson való részvétel a túlnyomó többség számára pozitív élmény volt: valamivel több, mint kétharmaduk teljes mértékben igaznak

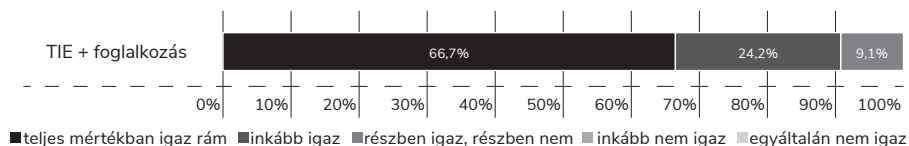
gondolta magára nézve az „élveztem az előadásban való részvételt” állítást, és mindössze 9% mondta azt, hogy ez csak részben igaz rá, míg negatív vélemény egy sem érkezett ennél a kérdésnél.

Ebben az esetben is a „sokat tanultam az előadásból” állítással értettek egyet a legkevésbé a megkérdezettek, ugyanakkor a döntő többség, 66,7% itt is igaznak érezte az állítást magára vonatkozóan. Az, hogy a tanulással kapcsolatos állítást fogadták el a legkevésbé a megkérdezettek, talán annak tudható be, hogy itt nem a hagyományos értelemben vett tantermi keretek közötti ismeretátadás zajlott, sokan talán nem is tanulási helyzetként tekintettek a színházi előadásra. Ugyanakkor kétségtelenül látszik az értékeléseken, hogy a diákok számára összességében pozitív élményt nyújtottak a beavatkozások, és a színházi nevelési előadás erősítette ezt az élményt az osztálytermi foglalkozás esetében is. Ez rendkívül fontos felismerés, hiszen a tanulók erős bevonódása kulcsfontosságú az iskolai bűnmegelőzési programok hatásossága szempontjából.

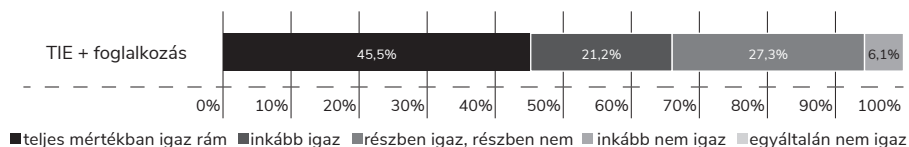
12. ábra. a TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Az előadás számomra fontos témákról szól”



13. ábra. A TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Élveztem az előadásban való részvételt”



14. ábra. A TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Sokat tanultam az előadásból”



Első esettanulmány

Az általános iskola bemutatása

A főváros egyik peremkerületében elhelyezkedő iskola közel száz éve látja el a körzetben lakó gyerekek oktatását. Az iskolaépület a kerület azon városrészében található, amely egykor a városközpont volt, s amelyet ma a közeli vasútállomás egyszerre szigetel el a szomszédos városrészekről, és köt össze a fővárosi agglomeráció többi településével. Az intézménybe így a közvetlen városrészből, a szomszédos, újonnan épült lakóövezetből és a vonattal könnyen megközelíthető szomszédos városokból érkeznek a tanulók. Az utóbbi két évtizedben a lakóövezet új beköltözői és a városrész lakóinak cserélődése nyomán az eddig „vidéki, falusi” jellegű iskola (ahogyan ezt az igazgató megfogalmazta) „városiassá” vált. A „falusi” jellegét erősíti még az is, hogy az intézményben több olyan pedagógus tanít, aki gyerekkorában ebben az iskolában tanult, és ma is a közelben lakik. A „városiasodás” jeleként beszél az intézményvezető a bűncselekmények kockázati tényezőinek erősödéséről, leginkább a kábítószeres megjelenéséről.

Az intézményben közel 1000 fő tanul, így minden évfolyamon több párhuzamos osztályt tudnak indítani. Az osztályok között van művészeti, matematikai és testnevelés orientáció, továbbá általános tagozatú osztály is indult. Az iskola fontosnak tartja a tanulók szüleivel való kapcsolattartást, így a tanév során több közös programot szerveznek, ahová a tanulók a szüleikkel együtt mehetnek el. Az iskolahét, a közeli művelődési házakban megrendezett gálaműsorok, a sportnapok és az ünnepi vagy speciális tematikájú rendezvények mellett az iskola kiemelt figyelmet szentel a korosztályt érintő pszichoszociális problémák kezelésének. Utóbbi részeként évente többször tartanak előadást éppen aktuális kérdésekről (például médiahasználat, tanulási nehézségek stb.) mind a diákok, mind szüleik és a tanítók számára.

Az intézményben több drámapedagógus van, így a gyerekek nagy részének van valamilyen drámás tapasztalata. A művészeti orientációjú osztályok a tanrendbe építve, más osztályok a szaktanárok szakköreire vagy délutáni foglalkozásokon találkozhatnak a drámapedagógiával. Egy osztályban tesztelték a dráma konfliktuskezelésben betöltött szerepét, az eddigi eredmények sikerről tanúskodnak.

Az intézményvezetők szerint a gyerekek szociális háttere vegyes képet mutat; a magasabb státuszú családok gyerekei az újonnan épült lakóövezetből és a városrész belső területeiről, míg az alacsonyabb státuszú családok gyerekei a városrész peremkerületeiből érkeznek.

A továbbtanulási kimenetek változó képet mutatnak az intézményvezetők elmondása szerint: a matematika és művészeti orientációjú osztályokból a legtöbben gimnáziumban tanulnak tovább, a többi osztályból inkább szakgimnáziumok-

ba mennek. A 2018-ban a 6. és 8. évfolyamon végzett kompetenciamérésen az iskola végzős évfolyama mind matematikából, mind szövegértésből az országos átlag felett teljesített, ám a budapesti iskolák átlageredményeihez képest nem figyelhető meg szignifikáns eltérés.

Az épület méretei lehetővé teszik, hogy minden osztálynak külön terme legyen, viszont kevés a szaktanterem (így a diákoknak viszonylag keveset kell mozogniuk az épületen belül). A belső térben az osztályok szintek szerint is elkülönülnek: a művészeti osztályok a felső, a többi osztály az alsó szinten kapott helyet. A térbeli elkülönülés reflektál a diákok közti elvárások különbségeire: a pedagógusi interjúkból az derül ki, hogy a művészeti osztályoktól jobb tanulmányi eredményeket és aktív közösségi életet várnak el.

A bűnmegelőzéssel- és elkövetéssel kapcsolatos érintettség

A bűnmegelőzési jelzőrendszer működésével az intézményvezetők nem elégedettek, úgy vélik, több segítségre lenne szükségük a jelenleginél. A kapitányságról kijelölt iskolarendőr csak a tanév első napjaiban segít a forgalomirányításban, a rendőrségi ifjúsági referens azonban szinte minden osztályban megfordult már. Ugyan hivatalosan megszűnt a státusza, a gyakorlatban az iskolában maradt a gyermekvédelmi felelős, aki szükség esetén a gyermekjóléti és gyámügyi szervekkel köti össze az iskolát és a tanulók családját. Rajta kívül egy (utazó) iskolapszichológus segíti a gyerekek pszichoszociális fejlődését.

Az alkoholfogyasztás nem jelent problémát az iskolában, ahogyan a lopás és a rongálás is elenyésző, utóbbi időben leginkább a felelőtlen használat okoz kárt a bútorokban. Ugyanakkor – az intézményvezetők beszámolója szerint – a városközpont terei és a kerület más pontjai, ahol az iskola diákjai is megfordulnak, köztudottan kábítószerrel használó, vagy azzal kereskedő csoportok találkozóhelye, egyes terjesztőket a diákok személyesen is ismernek. Az iskola falain belül csak egyszer került sor kábítószerrel kapcsolatos ügyre: a rendőrség munkatársai iskolaidőben két tanulót állítottak elő kábítószer-fogyasztás gyanúja miatt. Az előállításnak sok diák a szemtanúja volt, az érintett tanulókat a rendőrségre vitték, ám az intézményt később sem tájékoztatták az eljárás eredményéről.

Az iskolában a verbális bántalmazás jellemző inkább az intézményvezetők elmondása szerint, a fizikai bántalmazásra nagyon kevés példát tudnak felhozni. Egy, az iskola falain kívül történt eset azonban a vizsgálatba bevont osztályokat is érint, mivel az elkövető az egyik osztályból a másikba került át a történetek után. Egy iskolai órán kibontakozó, az osztályteremben még kordában tartott eset fajult tettelegességgé, amikor az egyik tanuló tanítás után megverte és megalázta osztálytársát. Az ügyből, szülői közbenjárásra rendőrségi ügy lett, aminek a kiemeléséről az iskola vezetőit nem tájékoztatták.

Az online térben elkövetett zaklatás is ismerős a gyerekek számára: egy esetben egy online csoportban kezdtek kiközösíteni egy gyereket a társai, egy esetben pedig az online térbe került intim képek megosztása okozott intézményi szinten kezelendő esetet. Legutóbb a pedagógusok a szülők között tapasztalták egy online vita elmérgesedését, amibe végül szintén az iskola tanárainak kellett beavatkozniuk. A tanárokról és az iskoláról az internetre felkerült képek miatt az intézményben szigorú szabályozások vonatkoznak az internethasználatra. A tanulók nem használhatják a telefonjaikat az iskolában, de ennek pontos szabályait minden osztály a saját osztályfőnökével közösen rögzíti.

A beavatkozásban részt vevő osztályok

Az SZT-osztály színházi nevelési előadáson, majd osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozáson vett részt, a T-osztály csak osztálytermi foglalkozáson vett részt, a K-osztály pedig egyik típusú foglalkozáson sem vett részt a beavatkozási időszakban. Az alábbiakban az intézményvezetővel, az osztályfőnökökkel és a tantestület többi tagjával készült beszélgetések alapján röviden bemutatjuk az egyes osztályokat.

Az **SZT-osztály** tanulóit az osztályfőnökük eminens gyerekekként jellemzi, akik *„tudják, hogy mettől meddig mehetnek el, azután viszont egy lépést se tesznek”*. Szabálykövetőek, ám rendkívül nehéz őket megszólítani, zárkóztak, félnek megnyilatkozni, ami órai és más jellegű közösségi aktivitásukban is megmutatkozik. Az osztály tanulmányi átlaga kimagasló. A megkérdezett tanáraik is hasonlóan látják az osztályt: jól tanuló, összeszokott, ám passzív, visszahúzódo közösségként írják le őket.

Az osztály csoportdinamikáját egy hangadó lány és a köré szerveződő csoport jellemzi. Mellettük van egy szintén lányokból álló, kevésbé domináns csoport, a fiúk közössége pedig egy harmadik csoportot alkot. Az osztályba az előző tanévben került át egy tanuló, aki problémás magatartása miatt már fegyelmi eljárásban is részesült, több említett iskolai konfliktushelyzet okozója volt (lásd a T-osztályban ismertetett esetet).

Az osztálynak – művészeti orientációja révén, és az osztályfőnökük kezdeményezésére is – van drámás tapasztalata. A tavalyi évben a másság, tolerancia témája köré szerveződő drámás projekt az osztályban megjelenő konfliktushelyzetet igyekezett orvosolni. Az osztályfőnök elmondása alapján a perifériára szorult tanuló helyzetében változások következtek be ennek köszönhetően. Az elmúlt években színházi előadásokon is részt vettek a tanulók.

Az alkoholfogyasztás, kábítószer-használat és a rongálás nem jellemző az osztályban. Az online térben történő zaklatással kapcsolatban azonban többféle tapasztalata is van a diákoknak. Volt közöttük olyan, aki rendszeresen online zaklatás áldozatává vált, illetve az egyik tanulóról készült intim kép továbbításában is részt vettek.

A **T-osztály** megítélését tekintve az iskola pedagógusainak egységes a véleménye azzal kapcsolatban, hogy az osztály nem szeret tanulni, és a magatartásukat sem ítélik jónak, bár a közösségi eseményeken aktívnak látják őket. Az osztályfőnök szerint mindehhez hozzátartozik az is, hogy az osztály tagjainak *„fejlett igazságérzete van, aki nem érti a jelzéseiket, az sértésnek veszi [a reakcióikat]”*. A tanáraik szerint a fiúk közössége dominánsabb az osztályban, és ők valamivel jobban is tanulnak. Vannak tanárok, akik szerint a lányok „problémásak”, mások szerint fontosabb, hogy a lányok közössége összetartó.

Az osztályfőnök elmondja, hogy az iskolapszichológus „bérletes” náluk: *„A lányok közül alig van, aki még nem járt nála. A tavalyi zűrés év volt. A lányok közül többen vagdosták magukat. Csoportterápián is részt vett már az osztály.”* Az osztályfőnök szerint a helyzet valamelyest rendeződött, egy problémás lány megbukott, őt a HÍD-programban sikerült elhelyezniük. Jelenleg két nagyon népszerű lány van az osztályban, akik köré csoportosulnak a többiek, illetve van egy közkedvelt fiú is, ám ő nem olyan erős alakítója a csoportdinamikának.

Rendszeres gond a verbális bántalmazás az osztályban. A vizsgálatunk szempontjából fontos tavalyi eset, hogy az osztály egyik lány tanulója viszonylag alulöltözött képet küldött a barátjának, ami az osztály más tanulóihoz került, akik a közösségi médiában is megosztották azt. A történelek résztvevői osztályfőnöki intőt, a lány barátja igazgatói figyelmeztetést kapott. Az érintettekkel az igazgató és az osztályfőnök is beszélt.

Az osztály volt egy médiatudatosság foglalkozáson, és jártak már a Káva Kulturális Műhely egyik előadásán három évvel ezelőtt.

A **K-osztályt** az osztályfőnök diverz társaságként írja le: a kiemelkedően jól tanuló gyerekektől a súlyos magatartási problémákkal küzdő diákokig sokféle gyerek jár az osztályba. Szociális hátterük hasonlóan nagy szórást mutat. A nemek között jó kapcsolat alakult ki az évek alatt, jó közösségként tekintenek rájuk a tanáraik. A fiúk és a lányok között egyaránt van egy-két hangadó személy. Az osztály egyik tanulóját fegyelmi eljárást követően áthelyezték a párhuzamos SZT-osztályba. Az iskola többi pedagógusa hasonlóan látja a K-osztályt: szétszórt, polarizált képességű, problémás osztályként írják le őket, ahol nehéz órát tartani. A három osztály közül ez a leginkább érintett a bűnelkövetéssel kapcsolatos kockázatokat illetően. A legtöbb iskolai szintű eseménnyé váló konfliktus (kábítószer-használat, online bántalmazás) szereplője ebbe az osztályba járt vagy jár. Az osztályban a rongálás kérdése szintén jelen van (az osztályfőnökök szerint annyira, amennyire a korosztálynál általában megfigyelhető).

A színházi nevelési előadás

Az előadáson – az iskola döntése értelmében – az SZT-osztály vesz részt. A színházi térben – ahol a diákok maguk foglalhatnak helyet – egyértelműen elkülönül a fiúk és lányok csoportja, csupán néhány, hátul helyet foglaló fiatal között keveredik

a két nem. A résztvevők fegyelmезetten nézik a színházi jeleneteket, mindössze néha súgnak vagy néznek össze. A történet szerint egy tizennégy éves lány (Barbi) és a bátyja (Laci) a fiú tizennyolcadik születésnapjára készülnek egy huszoneves családi barát (Marcell) társaságában. Egy meglepetés performanszt készítenek elő a szülők számára az apa autószerelő műhelyében. Közben fotózzák egymást, a képeket látjuk kivétítve a színpadon. Amikor először ér össze a játék- és a nézőtér (Laci egy ugróiskolát rajzol a földre a résztvevők közé), a lányok rendezett sorokba tömörülve arrébb mennek, odébb viszik a párnáikat, és a felrajzolt ábrára még akkor is ügyelnek, amikor annak már nincs szerepe a jelenetben. Közben a történet halad tovább, megérkeznek a szülők, nem tetszik nekik a helyzet, a képek miatt pedig nem engedik, hogy a gyerekek bemutassák a performanszukat.

A színész-drámatanárok első nyitásakor, amikor arra kéri a résztvevőket, hogy néhányan menjenek ki velük, kicsit vonakodva reagálnak, végül páran követik őket. Marcell és Lackó (drámatanárok szerepben) tehát néhány résztvevővel kivonulnak, és a születésnap performansz részleteit kezdik el kidolgozni. Bár a csoport nem lelkesedik nagyon a feladat iránt, végül részt vesznek a zenék és események kitálálásában, sőt saját élményeket is felidéznek hozzá. A résztvevők egyetértéssel abban, hogy az eddig látott performansz a felnőtté válás nehézségeit, küzdelmeit mutatja be, amelyben több „visszahúzó” tényezőt láttunk. Ezen a ponton két lány megosztja saját élményét ezzel kapcsolatban: néhány éve ők is csúnyán összevesztek egymással, de a közös baráti társaság miatt végül mégis kibékültek. Később a fiúk saját tapasztalataikból merített nehézségként a fizika-témazárókat említik.

Az első nyitásban az apa a következő kérdést teszi fel a bent maradt résztvevőknek: *„Csak én láttam azt, hogy ezek között a képek között azért voltak olyan képek, amik nem a műsorhoz kapcsolódnak?”* Marcell Barbiról készített erotikusnak ható képei láttán az anya elbizonytalanodik: *„Nem reagáltuk túl?”* A diákok többnyire nonverbális jelekkel reagálnak, és megerősítik a szülőket abban, hogy jól látják, a Barbiról készült képek aggodalomra adnak okot. *„Mondjatok valamit!”*, hangzik a biztatás, mire két kis csoportban beszélgetés kezdődik az apával és az anyával.

Az anyával beszélgető diákok arra jutnak, hogy Barbi számára „menő”, hogy egy nála idősebb fiúnak mutogathatja magát, és nem veszi észre, hogy nem kellene ezt tennie, a következményeit pedig csak akkor fogja érteni, ha később más fórumokon találkozik a képekkel. Szerintük Marcellen múlik, mi lesz a képek sorsa, Barbi ugyanis nem fogja kitörölni őket.

Az apával beszélgető csoport arra jut, hogy bár az utcán is történik hasonló eset (ti. „az utcán is látják a [lány] fenekét”), ez az eset abban különbözik, hogy itt most valaki lefotózta és kihasználta a helyzetet. Abban maradnak, hogy szólni kell Marcellnek, ne készítsen ilyen fotókat, Barbinak pedig fel kell hívni a figyelmét a veszélyre. A csoport tagjai az alábbiakat fogalmazzák meg:

„Neki [Lackónak] az lenne a dolga, hogy figyeljen a húgára, hogy ne csináljon hülyeséget.”

„Még csak 14 éves.”

„Meg kell neki mutatni, hogy mindig ott lesztek, és segítetek neki.”

„Apa szigorú legyen, hogy ne hazudjon, de ne legyen ellenség.”

Az osztály félénk, kezdetben csak nonverbálisan adják a színész-drámatanárok tudtára, mit gondolnak. A beszélgetés beindulása után azonban felszabadultan mondják el a véleményüket, de leginkább néhány hangadó lány érez bátorságot a megszólalásra. A történetbeli szülőkkel beszélgetők átveszik a karakterek perspektíváját, hozzájuk hasonlóan problematikusnak érzékelik a látottakat, nincs olyan résztvevő, aki alternatív álláspontot fogalmazna meg. Összességében egy támogató, de szigorú szabályokat kijelölő szülői párt alkotnak meg.

A szünetet megelőző jelenetsorban a szülők kínos és megkérdőjelezhető viselkedését látjuk. Az apa a családi albumból válogatott képsorozatot kezd el vetíteni. Lackó meztelen, gyerekkori képének megjelenésekor a résztvevők összenéznek, és alig feltűnően kuncognak néhányan. A szülők ezt követő kellemetlen performanszát (egy régi rockszám önfeledt előadása) azonban csendben és véleményük látványos kifejezése nélkül nézik végig. A szünet nem egyértelmű jelzésénél – Lackó biztatását egy újabb interakció kezdeményezésének is fel lehet fogni – kicsit megzavarodnak, vonakodva hagyják el a termet.

A szünet utáni színházi jelenetsorokban Lackó 18. születésnapja elevenedik meg, amin Marcell és Barbi vesz részt. Mindhárom fiatal lerészegedik, Barbi nem tud kapcsolatot teremteni Lackóval, a fiú ki van ütve, nem reagál Barbi kérdéseire. Ekkor a lány a közösségi médián keresztül kezdeményez interakciót a résztvevők közül egy lánnyal, hogy segítséget kérjen tőle. Az első üzeneteket szolid nevetés fogadja, majd a lánytól – akinek profilján keresztül Barbi írni kezd a résztvevőknek – a többi lány elveszi a telefont, és együtt kezdenek csetelni Barbival. Az üzenetváltáskor a többi résztvevő csendben ül, a csetet a kivetítőn olvassák.

Barbi: *Még sose láttam részeg embert. Ez normális?*

Résztvevők: *Hát most láttad.*

Barbi: *Hmm.*

Résztvevők: *Gondolom.*

Barbi: *Ok köszí. Jó éjt!*

Résztvevők: *Csicsikálj te is!*

Habár a hangadó lányok veszik át az üzenetíró szerepkörét, nem érkezik máskans tanács, inkább csak vicces kommenteket írnak. Ezt magyarázhatja a meglepő színházi forma, de az is, hogy a lányok talán nem kerültek még hasonló helyzetbe, ezért sem tudnak tanácsot adni Barbinak.

Ezután Marcell fényképezni kezdi – a már szintén nagyon részeg – Barbi köldökét. A résztvevők mély csöndben figyelik a jelentet, ami Barbi monológjával zárul: részegsége különböző fázisaiban tapasztalt érzéseiről beszél. Ekkor már többször összenéznek a diákok, kisebb mozgolódás figyelhető meg közöttük, kínosnak érzik a helyzetet.

A bulit követő jelenetsorban megérkeznek a szülők, felfedezik a rendetlenséget, a lerészegedett fiatalokat. Egy indulatos szóváltás után a gyerekek kimennek a színről, a szülők ismét nyitnak a résztvevők felé. (Anya: *Lehet, hogy erősebben kellett volna beszélnem a Barbival? Mert hazudott, hogy hol van.* Apa: *És most mit csináljak? Keverjek le neki két nagy pofont? Mit tegyek?*) Az eddigiekhez képest intenzívebben, oldottabban jönnek a hozzászólások, de csak azoktól, akik korábban is bekapcsolódtak, megismételve a korábban javasolt szigorú szülői attitűdöt. A szülők kimennek a színről, Lackó és Barbi lép be, kezdik kérdezgetni a résztvevőket:

Lackó: *Volt bármi súlyos az estében?*

[Kis nevetés]

Lackó: *Nagyon gáz volt, ami történt?*

Többen: *Igen.*

Lackó: *Melyik része?*

Lány1: *Nem kellett volna hagynod, hogy igyon. Vagy, hogy ennyit.*

Barbi: *Jó, de én gázul viselkedtem szerintetek?*

Többen: *Igen.*

Lackó: *És mit csináljak? Csavarjam ki a kezéből?*

Lány2: *Valahogyan akadályozd meg!*

A diákok a szülőket alakító szereplők kivonulása után sem azonosulnak az értetlenkedő fiatalokkal, hanem a szülői narratívát magukévá téve kéri számon – főképp Lackón – a fiatalok felelősségét. Habár Barbit magát is felelőtlennek gondolják, sokkal nagyobb hangsúlyt kap az, amit a szülők is inkább kiemelnek: az idősebbek felelőssége lett volna Barbira vigyázni.

A rövid interakció után a szülők visszatérnek, és megpróbálják a résztvevők meglátásait beépíteni a gyerekeikkel való beszélgetésbe. Az anya Barbival beszél, először megsimogatja, majd a következőket mondja: *„Szeretünk! De azért meg kell, hogy mondjam, hogy a bizalmam az így elszállt. Ha ezután el akarsz kérdezni, szerinted mit fogok gondolni? Hogy most igazat mondasz-e?”* Barbi – a diákok instrukcióinak megfelelően – megbánó csennel reagál, majd beszélgetni kezdenek. Az anya kérdezgeti Barbit a történetekről, és szeretné a lánya figyelmét felhívni a helyzet veszélyességére, majd a diákok segítségét kéri, mit mondjon még, amire egyetlen válasz érkezik csak: *„Ha bármi történik, akkor nem tudunk rajtad segíteni.”*

A szülők és a gyerekek között folytatódó vitában Lackó láthatóan nem érzékeli saját felelősségét, mire az anya indulatosan kiabálni kezd – ekkor a résztvevők közül valaki higgadságra inti –, majd ezzel zárja le az interakciót: *„Bocsánat, hogy feleltem a hangom! Elnézést!”*

Úgy tűnik, hogy a diákok egy támogató, szeretetteljes és figyelmes szülői háttérrel szeretnének érzékelteni, amibe nem fér bele sem az, hogy a gyerekek ellentmondanak a szüleiknek, sem az, hogy az anya felemeli a hangját.

Ekkor újabb fordulat következik: az apa észreveszi a Barbi köldökéről készült képeket. Indulatosan felhívja Marcellt telefonon, és kérdőre vonja. A beszélgetés egy pontján – amikor láthatóan nem jutnak dűlőre, Marcell ugyanis értetlenül hárítja a felelősséget – az apa az egyik részt vevő lány kezébe adja a telefont: „Mond meg neki!” Első válasz: „Nem csináltad jól!” A mondatot kis nevetgélés fogadja, majd körbejár a telefon, a diákok az alábbiakat fogalmazzák meg:

„Te is már nagykorú vagy és oké, hogy csak bulizni akartatok volna, de attól még a Barbi 14 éves, és nektek is ugyanúgy kellett volna figyelni.”

„Nem kellett volna hagynod, hogy így!”

„Azzal, hogy azt hiszed, hogy a szülei megengedték, attól még nem ihatna egy kiskorú.”

„És engedélyt kell kérni a képhez!”

A diákok érzékelhetően nehezen kapcsolódnak be a karakterek között mobiltelefonon zajló heves vitába. Álláspontjukban a szülői narratívával azonosulnak, a hangsúly a kiskorúval szembeni felelősségre és az ivásra helyeződik. A jelenet zárásában az anya újabb monológba fog, Marcell azonban leteszi a telefont.

A lezáró szakaszban a résztvevők a drámatanárok moderálásával kis csoportos beszélgetésben dolgozzák fel a történetet. Mindegyik kiscsoport Barbi nézőpontjában tud elmélyülni. Egy-egy performanszban kell megmutatniuk, mit üzen a 14 éves lány a szüleinek.

Az első csoport – amelyben a Lackót és Marcellt alakító drámatanárok már szerepen kívül beszélgetnek a résztvevőkkel – nem jut el a performansz megalkotásáig, de beszélgetésük eredményét megosztják a többiekkel. Arra jutnak, hogy a fotót ki kell majd törölni, felesleges, hogy megmaradjon, ráadásul rossz emlék is. Két lányt kifejezetten bosszantott Barbi viselkedése: *„Nagyon idegesített, hogy mindig vágta a pófákat. Nem fogja fel, hogy fiatal. Nem kellett volna fejezet vágnia a testvére születésnapján.”* Arra jutnak, Barbinak az a problémája, hogy nem ihatott a családi ünnepen, és nem adhatták elő a születésnapra készített performanszt; úgy érzi, szülei mindenből kihagyják, kicsinek nézik. A csoport azt gondolja, hogy a szülők nem követtek el hibát, de megállapítják, hogy ha ők maguk *„például átvitték volna*

Barbit a barátnőjéhez, akkor nem is történt volna baj". Szerintük a szülők minél inkább tiltják Barbit az alkoholtól és más dolgoktól, annál jobban fogja izgatni, ezért fontos lett volna, hogy engedjék inni egy keveset. Barbi jelen helyzetét így jellemzik:

„Megbízhatnak benne, és egyszeri hiba volt, nem fog megismétlődni.”

„Ebből tanult, és nem fogja még egyszer megismételni.”

„Lenéztek, túl kicsinek gondolják, ezt elmondaná, utána viszont bocsánatot kérne.”

„Ihasson valamennyit.”

„Ezzel azt akarta közölni a szüleivel, hogy őt nem kell semmibe venni. Kicsit igyon, ezt engedjék meg.”

Mivel az alkohol kérdése sokszor felmerül, a drámatanárok megkérdezik a diákokat, szerintük mit jelent Barbi számára az ivás, akik úgy válaszolnak, hogy ez az egyenrangúság jele lenne. A csoportbeszélgetés vissza-visszatérő, sokakat foglalkoztató eleme az ivás, amit a résztvevők a drámatanárok kérdésére az egyenrangúság jeleként definiálnak. A kép és a vele való visszaélés problémáját rossz emléknek tekintik, és hamar lezárják. A bemutatott veszélyeket a diákok – tapasztalataik hiányában – még kevésbé érzékelik jelentősnek, és jól látható, hogy ha a drámatanárok felkínálják a szülőkkel szembeni álláspontot, akkor a fiatalok szemszögéből is rá tudnak tekinteni az eseményekre. A foglalkozás végére ezt a csoportot megérinti, hogy Barbi a családban nincs egyenlő félként kezelve, és ez fontosabb lesz számukra, mint hogy ebből a védett közegből kikerülve milyen veszélyek leselkednek a fiatal lányra.

Az apával dolgozó második csoport performanszában négy lány lép be egy-egy sörösüveggel a színtérre, lefektetnek két üveget a földre, egyet pedig felállítva helyeznek el. Ezután a kivetített képet – amelyen az előre hajló Barbit hátulról fényképezte le Marcell – Barbi pulcsijával letakarják. A látottakat nem kommentálják. A csoport performanszában megjelenik az alkohol problémája, a fogyasztás szubjektív mértékének különbsége, a hangsúly pedig az alkoholfogyasztás következményére, a fiatal lányról készült képre, pontosabban a sérelem helyreállítására kerül. Miként korábban is kifejtették, számukra a történetek feloldását a kép törlése jelené. Érzékelhetően saját iskolai tapasztalataikat idézik fel.

A harmadik csoport a Barbit és az anyát alakító drámatanárokkal dolgozott együtt. A beszélgetés alapján létrehozott performanszuk elején a drámatanár exponálja a tárgyak által megjelenített szereplőket: a felmosóvödör Lackót, a fehér üveg Barbit, a két sörösüveg a szülőket jelképezi. A performanszban négy lány egy kicsit előrébb áll a többiekhez képest, a három üveg tartalmát jelképesen kiöntik, ami a padlóra folyik. Ekkor a felmosó feltörli a folyadékot, az üvegek pedig álló helyzetben kerülnek a záróképre. Mindeközben a kis csoport többi tagja a háttérben dobol a jelenet alá. A performansz után a csoport feloldja a látottak

jelentését: „A víz jelentette a felhalmozódott és elfojtott érzelmeket, amit a szülők nem vettek észre. De ez kiborult egy idő után.” A feltörlés jelentése: „Lackó próbálta újra összehozni a családot.” Szerintük Barbi sajnálja a történeteket, Lackó közbeavatkozása pedig a család „újraindulását” segíti.

A negyedik csoport az első két csoport következtetéseit összegzi, és erősen rávilágít arra, hogy Barbi nem érezte jól magát a családi helyzetben. Élénken érdeklí a csoport tagjait a fénykép sorsa is:

„Ha szégyelli, akkor kitörli; de ha túltekint az ő szemszögéből, akkor rájön, hogy ezt fel lehet használni, ezt meg kell hagyni, mert bizonyíték. Mert az egyik képen látszik a Marcell keze, bár nehezen bizonyítható, hogy ő csinálta.”

„De lehet, hogy a Barbi szereti a Marcellt akkor kitörli, hogy ne legyen baj.”

„Látszott, hogy tiltakozott, neki kínos volt.”

„Neki az lenne a jó, hogy ha megmondaná és kiderülne, hogy a Marci rájöjjön, hogy visszaélt [a helyzettel].”

Barbiról pedig azt gondolják, hogy megbánta, amit tett, de tetteivel szerette volna felhívni magára a szülei figyelmét:

„Jobban kéne figyelni rám.”

„Nem szándékosan, de bántják, de aztán még le is szidják, hogy úgy tűnik, hogy rosszul érzi magát, miért hívja fel magára a figyelmet. Lehet, hogy pont azért, hogy vegyék észre, hogy van valami bajom.”

„Lehet, nem kellett volna annyira elkülönöztetni őket, hogy négy év van köztük.”

„Adhattak volna a kezébe sört.”

„A bátyja átérezte, szerette volna, hogy jobban érezze magát, de azért is ő volt a hibás.”

A változatos gondolatok azt mutatják, hogy a diákok tudnak azonosulni a fiatalok nézőpontjával is, és rávilágítanak arra, hogy a bűnelkövetés, vagy az ahhoz közeli tettek figyelemfelkeltésből, mellőzöttségből fakadnak. A diákok bizonyítékként azonosítják a képet, tehát felmerült bennük a bűncselekmény lehetősége is.

A színházi nevelési előadás összességében arra világít rá, hogy a diákok tisztelik a szülők tekintélyét, ugyanakkor elvárják tőlük, hogy figyelmes és gondoskodó attitűddel forduljanak kisebbik lányuk felé. Azonosulnak a szülői perspektívával, és annak ellentmondásos vonásaira az előadás alatt nem reflektálnak. A három performansz közül az első és a harmadik Barbi lerészegedését és a mikrokörnyezetben történt konfliktusokat tematizálja. Az első performanszt megelőző beszélgetésben a lányról készült képpel nem foglalkoznak, azt inkább rossz emlékként

emlegetik. Habár Barbit a csoportból többen is idegesítő, ünneprontó lányként írják le, erősen azonosulnak a családon belüli egyenlőtlen helyzetével, aminek feloldását abban látnák, ha a szülők a lány számára is megengednék a kismértékű alkoholfogyasztást. A harmadik performanszban szintén nem kerül elő a fénykép, a diákok a családon belüli konfliktus megoldásáról gondolkodnak. Mindkét performanszban elhangzik, hogy Barbi bánja a történeteket, ám ez csak a szülő-gyerek konfliktusban tematizálódik: a diákok arra fókuszálnak, hogy megoldást találjanak a családon belül keltett konfliktusra. Az, hogy Barbit milyen veszélyek fenyegették, vagy mit tehetett volna ő maga a kockázatok csökkentése érdekében, nem kerül szóba. Sokkal inkább a szülőknek való megfelelés, és egyben a tőlük való függetlenség kérdése foglalkoztatja őket. A második performanszban nagy jelentőséget tulajdonítanak a fényképnek: a helyzet megoldását a kép törlése jelenti a csoport számára. Az előadás alatt végig hangsúlyos szerepet kap Marcell és Lackó felelőssége is: a szülők gondoskodó hozzáállása mellett a diákok a két idősebb fiút vonják felelősségre, amiért nem vigyáztak eléggé Barbira. Arról azonban nem esik szó, hogy a fiatal lány akár egyedül, akár kortársai segítségével, mit tehetett volna a kockázatok elkerülése érdekében.

A drámatanárok, eddigi tapasztalataik alapján kiemelték, hogy a csoport jóval visszafogottabb volt a megszokottnál, kis csoportokban dolgozva meg mertek nyilatkozni, de a mindenkit megszólító nyitásoknál nagyon visszahúzódnak voltak. Ugyanakkor úgy érezték, hogy a résztvevők koncentráltabban és tudatosabban voltak jelen, mint az osztályok általában. Ennek egyik jele, hogy eddig még egyetlen osztály sem kezelte a képet bizonyítékként. A szokottnál markánsabban képviselték a diákok Marcell felelősségét, míg a szülők ellentmondásos viselkedését, mintha egyáltalán nem érezték volna.

Az osztályfőnök, aki megfigyelőként szintén részt vett az előadáson, hasonlóan érvelt: úgy látta, osztálya fokozatosan nyílt meg, főként a kis csoportokban zajló beszélgetések alatt, és az előadás több olyan diákot is aktivizált, akiket „*a hagyományos iskolai kereteken belül jóval nehezebb*”. Kiemelte, hogy számára is feltűnő volt a szülői narratívával való azonosulás, egyrészt az, hogy nem mertek ellentmondani a megjelenített szülői tekintélynek és a szülők magatartásában nem érezték kritizáltnivalót, másrészt pedig az, hogy igyekeztek megfelelni a vélt drámatanári elvárásoknak is. Általában is az a tapasztalata, hogy a gyerekek tudják, milyen helyzetben mit várnak el tőlük, és azoknak igyekeznek megfelelni. Az előadás másnapján az osztályfőnök kezdeményezésére beszélgettek a látottakról. Ekkor a gyerekek sokkal árnyaltabban beszéltek már a szülői felelősségről, és felismerték a párhuzamot is: a Marcell által készített kép és a szülők által kivetített mezítelen gyerekkori kép hasonlóan elfogadhatatlanok. Végül önzőségnek érezték, hogy míg a fiatalok performanszát nem engedték előadni, a sajátjukat nem csak hogy előadták, de feltűnően el is merültek benne, észre sem véve gyerekeik csalódottságát.

Osztálytermi bűnmegelőzési tréning

A pszichológus által tartott osztálytermi foglalkozást mindkét vizsgálatba bevont osztályban meg kellett ismételni, ugyanis a nyolcadikosokat érintő felvételik miatt sok volt a hiányzó. Az összesen négy tréninget külön-külön mutatom be, mert az egyes csoportok résztvevői másképpen alakították a beszélgetés témáját és irányát. A foglalkozás minden esetben azonos forgatókönyvet követett. A diákok egy zenés kisjátékfilmet néztek meg, amelyben bulizó fiatalok elveszítik a kontrollt, és másnap az egyik lány – aki engedett a sok alkoholkínálgatásnak – nem emlékszik, mi történt vele; bizonytalan abban, hogy lefeküdt-e az egyik nagyon nyomuló fiúval a buliban, ha igen, akarta-e ő maga is az együttlétet, védekeztek-e, és ha védekeztek is, nem lesz-e mégis terhes.

A **T-osztály** első foglalkozására a másik, vagyis a színházi nevelési előadáson is részt vevő SZT-osztály termében kerül sor. Ez a foglalkozásvezető szerint ösztönözte, hogy önmagukat a másik osztály ellenében határozzák meg: *„Az SZT az elit osztály, el vannak különítve. Minket nem szeretnek. Négy tanár szeret, kettő semleges, a többi utál”,* mondták a diákok egy izolált és nem kedvelt osztály képét festve magukról. Magukat egy összetartó, kreatív, őszinte, „lelkis”, befogadó és önmagukért kiállni tudó osztályként festették le: *„nem félünk a tanár arcába mondani”.* Valójában kevés hangadó uralja a beszélgetést, és részükről is folyamatos a beszólogatás, a trénerrel szembeni határfeszegetés. A bekiabálások nem bontják fel teljesen a foglalkozás menetét.

Elsőként a filmről kezdenek el beszélgetni, a diákok egyetértenek abban, hogy a filmben megjelenített, velük egykorú fiatalok nem érezték a határokat: *„jampiznak, azt hiszik, jobban bírják a piát, no limit”,* állapítják meg. Majd az ivás és a hasonló helyzetek tapasztalatai kerülnek terítékre, amelyben nagy szórást mutat az osztály: van, aki volt már hasonló buliban, van, aki még sosem ivott alkoholt. Az alkoholról a drog kérdéskörére terelődik a beszélgetés: mind a fiúk, mind a lányok között többen is vannak, akik láttak már közelről olyan embert, aki függővé vált. Mindenki egyetértett abban, hogy nagy negatív változást eredményezett ezeknél az embereknél a függőség.

A későbbiekben bejön a szexualitás témaköre is, ekkor a beszélgetők köre szűkülni kezd, többnyire két lány és egy fiú osztja meg a véleményét. A két lány egyetért abban, hogy a szülők segíthetnek, ha kérdésük akad, és hogy a felelőtlen együttlétet kerülni kell, akkor is, ha a másik fél erre bíztatná őket. A diákok azt is megfogalmazzák, hogy a szexualitás kérdésköre „tiltva van” az iskolában, legalábbis nagyon kevés tanárral tudnak erről beszélgetni.

Többen úgy vélik, hogy a mérlegelés és a környező rossz példa, vagy az, ha barátokkal együtt mennek bulizni, megóvhatja őket a filmben látott hasonló veszélyektől. A fiúk közül néhányan arra jutnak, hogy ők nem gondolkodnának, ezek ép-

pen olyan helyzetek, amikor ők elveszítik a kontrollt. Másokat a szülők haragja tart vissza a bulizástól. Van, aki azt fogalmazza meg, hogy mindenki a saját hibáiból tanul, így szükségesek a rossz tapasztalatok. A felelősségteljes felnőttek jelenléte is hasonló kockázatcsökkentő tényező lehet a diákok szerint, abban azonban már nincs egyetértés közöttük, mi az, amit meg szeretnének, és mi az, amit meg is tudnak osztani a felnőttekkel. Többször úgy tűnik, mintha a szülői támogatás inkább vágyként fogalmazódna meg bennük, mintsem valóságként.

A második foglalkozáson az osztály tagjai inkább a közös élményeikkel jellemezték az osztályukat. A beszélgetésbe kicsit többen tudtak bekapcsolódni, mint az előző foglalkozáson, és egyértelmű konszenzusra jutottak a felmerő kérdések kapcsán.

A felmerülő témák közül rögtön a szexualitás érdekli őket leginkább, különösen a védekezés nélküli szex veszélyei. A diákok tanácsstalannak tűnnek, miképp kerülhetik el a hasonló helyzeteket, mire az egyik fiú felveti a kérdést: *„Mindig vigyék kotont a buliba?”* A pszichológus igenlő válasza meglepi, de megnyugtatja őket. A szexualitás kapcsán megjelenik egy marginális vélemény is, miszerint a lány a „hülye”, ha teherbe esik. Az áldozathibáztató megközelítést a csoport többi tagja nem osztja, abban jutnak konszenzusra, hogy mindkét fél felelőssége a szexuális együttlét esetleges következménye. Az ivásról kialakuló beszélgetésben arra jutnak, hogy „mindenki fejében a megfelelés kényszere motoszkál” egy hasonló esetben. Mindenki ezért iszik, noha valójában a többi bulizót kevésbé érdekli, ki mit csinál. Így az sem lenne probléma, ha ők nem fogyasztanának alkoholt egy buliban, ha épp nem szeretnének, vagy ha hazamennének, ha éppen ahhoz lenne kedvük. Szerintük a kockázatos helyzetek elkerülésében az segíthet, ha nem isznak két pohárnál többet, ha előtte esznek, ha baráttal együtt mennek, vagy ha kerülik az olyan helyeket, ahol sokan isznak, hiszen alkoholra úgyszincs szükség a jókedv eléréséhez. Ebben a csoportban is megjelenik marginális véleményként, hogy amíg az ember nem feszegeti a saját határait, nem tudhatja, mit bír és mit nem.

A párhuzamos SZT-osztály vett részt a színházi nevelési előadáson, majd az ezt követő héten került sor az (első) osztálytermi foglalkozásra. Ezt az osztályt jól tanuló, de a tanárokkal, idegenekkel zárkózott, kicsit klikkesedő, de összetartó társaságként jellemezték a tanáraik. A színházi nevelési előadás megérintette őket, az osztálytermi foglalkozást megelőző osztályfőnöki órán részletesen megvitták az előadásban szereplő szülői karaktereket.

Az első foglalkozáson az a néhány lány fogalmaz meg bátrabban véleményt, akik az előadáson is aktívak voltak. A csoportot összességében inkább az inaktivitás jellemzi.

Az alkoholfogyasztás nem érinti a csoportot igazán: többen elmondták, hogy maximum a szüleik felügyelete mellett kóstoltak eddig bele alkoholba. A diákok egyetértettek abban, hogy a kiközösítés veszélye miatt ment bele a filmben látott

lány az ivós helyzetbe, de a jó döntés az lett volna, ha elkerüli, vagy ha később megbánja a buliban történeteket. A beszélgetés során előkerül, hogy a lányok több veszélynek vannak kitéve, mint a fiúk, a terhesség is őket fenyegeti, a fiúk inkább meg tudják magukat védeni. A csoport érintettségének hiányát jelzi az is, hogy a bűnelkövetés témáját kicsit félretéve, a beszélgetés egy pontján a továbbtanulási terveik kerülnek szóba.

Legvégül a kockázátészlelésre terelődik a szó. Szerintük a megbízható családi és baráti háttér segít a veszélyek elkerülésében, de maguknak is felelősségteljesnek kell lenniük. Fontos, hogy ne legyenek elbizonytalaníthatóak, és a maguk elé tűzött célok segíthetnek abban, hogy ezt szem előtt tartsák. Megjelenik még marginális gondolatként, hogy a megérzéseink és a félelem is segíthet. Valamint egy ponton a tanári felelősség kérdésére is kitérnek: „*nem jó, ha túl komoly [a pedagógus], vagy ha olyan laza, mint a diákok*”. Végül hangsúlyozzák, csak akkor érezhetik a támogató háttérrel, ha bizonyos kérdések eldöntésében nagyobb szabadságot kapnak. A csoport magától nem hozza szóba a színházi nevelési előadáson látottakat.

A második foglalkozás dinamikáját négy hangadó lány és két fiú határozza meg. Összességében elmondható, hogy a csoport aktívan vett részt a foglalkozáson.

A diákokat leginkább a sexualitás kérdése érdekelte ezen a foglalkozáson. Kérdéseik arra világítottak rá, hogy kevés ismerettel rendelkeznek a testi szerelemről (például nem tudták, hogy a terhesség ténye nem derül ki a szexuális aktus utáni napon). Ezután az erőszak kérdéskörére tértek rá: arról érdeklődtek, mi számít szexuális bántalmazásnak, mi történik, ha feljelentik az elkövetőt, enyhítő körülmény-e, ha valaki ittas, bedrogozott állapotban követi el a bűncselekményt, vagy ha még nem múlt el 18 éves. A beszélgetés végére konszenzus alakult ki abban, hogy a fiúk felelőssége nagyobb a veszélytelen szexuális kapcsolat kialakítását illetően, és abban, hogy nem szabad kihasználniuk semmilyen helyzetet. Legfontosabb veszélyforrásként ők is azt említik, hogy a csoportnyomás miatt nehéz nemet mondani a hasonló helyzetekben, de valahogy mégiscsak át kell gondolni a következményeket. Konszenzus alakult ki abban is, hogy ha valaki veszélyhelyzetbe kerül, egy felnőttnek érdemes szólni. Abban az esetben, ha tartaniuk kell a szülők haragjától, akkor legalább egy tanárnak érdemes elmondani a történeteket. Fontos kockázatsökkentő elem szerintük az önkontroll, de a kérdésre, hogy ezt hogyan érhetik el, megakadtak a gondolkodásban. Az előző csoporthoz hasonlóan ők sem idézik fel a színházi nevelési előadáson látottakat, ám behozzák a kontrollvesztés, a segítségkérés, továbbá a képekkel és videókkal való visszaélés témáit, amit az előadáson látottak reflexiójaként értelmezhetünk.

Összefoglalás

A színházi nevelési előadáson és az osztálytermi foglalkozáson is részt vevő SZT-osztálynak ugyan van tapasztalata a kirekesztéssel kapcsolatban, és az online visszaélés sem ismeretlen számukra, a három osztály közül ők a legkevésbé érintett osztály a bűnelkövetési kockázatok tekintetében. Az iskolákra bontott alapadatok főképp két területen, a heti rendszerességgű alkoholfogyasztó és szexuális tapasztalatokkal rendelkező ismerősök terén mutatnak szignifikáns különbséget. Míg a K-osztály fele rendelkezik olyan ismerőssel, aki hetente lerészegedik, addig a T-osztálynak csupán egyharmada, az SZT-osztályban pedig mindössze egy diák ismer ilyen embert. Míg a K- és a T-osztály közel kétharmadának van szexuálisan aktív ismerőse, addig az SZT-osztálynak csupán a harmada ismer ilyen embert. Elmondható, hogy a beavatkozás időpontjában az SZT-osztály volt a legkevésbé érintett a bulizáshoz kapcsolódó kockázatokban. A két beavatkozásba bevont osztály esetében megfigyelhető volt a szexuális felvilágosítás hiánya. A szexuális visszaélésről tartott preventív beszélgetéseket össze kellene hangolni a diákok szexuális felvilágosításával.

Az SZT-osztály tagjai a színházi nevelési foglalkozáson erősen azonosultak a szülői perspektívával, azonban a másik oldal szemszögét felajánlva, abba is bele tudták élni magukat. A színész-drámatanároktól szigorú, de támogató, figyelmes családi légkört kértek számon, ahol a kiskorú gyerekek is megkapják a nekik járó egyenrangú bánásmódot. Fontos szempontra hívják fel a figyelmet értelmezéseikkel: a fiatalkorú bűnelkövetés preventív eszköze a biztonságot nyújtó háttér, a felelősségteljes szülői, pedagógusi jelenlét. Az alkoholfogyasztás és a bulizás kockázatait átértékeltek, azonban a családon belüli viszonyok és konfliktus előtérbe kerülése kis mértékben háttérbe szorította a képzéskészítésről és a bűnmegelőzés más témáiról való gondolkodást.

Az áldozathibáztatásra vonatkozó kérdéskörben nem találtunk szignifikáns változást a két kérdőív között, a diákok főképp a középső értékkel („részben egyetértek, részben nem”) válaszoltak, vagyis szerintük a körülmények döntőek lehetnek abban, hogy az áldozatot is hibásnak tartják-e. Úgy tűnik, hogy a diákok sem a tréning, sem a színházi nevelési előadás hatására nem győződtek meg arról, hogy a kiszolgáltatott helyzetbe kerülő lánynak nincs felelőssége akkor, ha ebben az állapotban más visszaél a helyzettel. A színházi nevelési előadás esetében feltehetőleg Barbi családon belüli helyzete, a szülőknek való megfelelés és a velük kialakított jó viszony volt az, ami elterelte a diákok figyelmét az áldozat felelősségének kérdéséről. A családi kötelek előtérbe kerülése elfedte a kiszolgáltatott helyzetbe került lány saját felelősségének kérdését, az idősebb fiúkat vonták felelősségre, így kevésbé került feldolgozásra, hogy a kiszolgáltatott helyzetben mi történik vele, azt miként előzheti meg ő maga, és mi az pontosan, ami már nem a lány felelőssége.

A diákok kockázatészlelése leginkább a „ha idősebbekkel bulizol, nagyobb biztonságban vagy” kérdéskörben mutatott változást. Míg a K- és T-osztály átlagai nem változtak, a kimeneti adatok tanúsága szerint az SZT-osztály kevésbé értett egyet ezzel az állítással. Mindez jól indokolható az előadás hatásával, amely kulcsproblémaként kezeli az idősebb fiúk felelősségét, amit a diákok is átvesznek és veszélyforrásként kódolnak a beavatkozás végére.

A szórakozással, bulizással kapcsolatos szituációk veszélyességének megítélésében már három kérdéskör esetén figyelhattunk meg szignifikáns változást az SZT-osztály körében (valaki egyedül megy el egy olyan házibuliba, ahol nem ismer senkit; valakit egyedül hagynak egy szórakozóhelyen a barátai; egy 14 éves lány elmegy bulizni idősebb fiúkkal). Az eredmény feltehetőleg a színházi nevelési előadás és a bűnmegelőzési tréning együttes hatásának köszönhető.

A különböző, kiszolgáltatott helyzetben készült képek megítélésében a bemeneti kérdőívek esetében nincs jelentős eltérés az osztályok között, egyetértettek abban, hogy az ilyen képek inkább elítélendők. Az SZT-osztály esetében minden képtípus (vicces, szexi és kínos) megítélésében szignifikánsan változott a véleményük a beavatkozások után, és inkább értettek egyet azzal az állítással, hogy közbe kell avatkozni, ha ilyen képek készülnek másokról. Az eredmények azt mutatják, hogy annak ellenére, hogy a színházi nevelési előadás alatt a diákok inkább Barbi családon belüli helyzetével foglalkoztak, egyértelművé vált számukra, hogy a róla készült képek visszaélésre adhatnak okot. Mindezt meg is fogalmazták akkor, amikor a képeket bizonyítékként nevezték meg. Mindez egybevág iskolai tapasztalatukkal, ahol minden jellegű kép készítése tilos.

A diákok eleve minden osztályban egyetértettek abban, hogy a különböző, szórakozás közben adódó veszélyes helyzetekben (túlzott részegség, valaki eltűnik és nincs nála telefon) vagy az iskolában és az online térben történő bántalmazás esetén szólnának egy felnőttnek. A kérdéskörökben ezért nem mutatkozott szignifikáns hatás. A gyerekek a színházi nevelési előadáson, illetve az osztálytermi tréningen is határozottan érveltek ezen álláspont mellett. A magas segítségkérési hajlandóság mögött elsősorban azt vehetjük észre, hogy a „városiasodó”, de még részben „falusias” iskola tantestülete az iskola falain kívül is kíséri diákjait, észleli a kockázatokat (pl.: kábítószer) és a problémák kezelésébe bevonódnak, ami az iskola diákjaiban bizalmat kelt a tanárokkal szemben.

A kérdőíves visszajelzés szerint az SZT-osztály közel 60%-a teljes mértékben egyetért azzal az állítással, hogy mind a bűnmegelőzési tréninget, mind a színházi nevelési előadást élvezte. A T- osztály közel 60%-a az „inkább igaz” választ jelölte meg a foglalkozást illető kérdésre. Habár mindkét osztályból a legtöbben úgy gondolták, hogy „részben igaz, részben nem” az az állítás, hogy a beavatkozásokból sokat tanultak, a nyitott kérdésre adott, szöveges válaszokból az derül ki, hogy az

SZT-osztályban lényegesen többen és többet tanultak az osztálytermi foglalkozásból is. Míg a T-osztályból összesen 5-en fogalmaztak meg bármilyen választ, és ezek is többnyire velük szemben támasztott elvárások voltak („arról [tanultunk], hogy ne rontsuk el az életünket droggal, alkohollal”; „arról, hogy mit szabad és mit nem szabad csinálni egy adott kortól”), addig az SZT-osztály diákjai sokan és sokféle választ adtak:

„A bűnmegelőzésről és a jó döntések fontosságáról szólt. Fontos, hogy legyen mögöttünk egy jó háttér (segítő, például szülő, barát), aki segít helyes döntéseket hozni.”

„Számomra az engem körülvevő társaság megválogatásáról és arról, hogy igyekezzek a számomra legjobb döntéseket meghozni.”

„Szerintem arról szólt, hogy 14-15 esetleg 16 éves gyerekek mit gondolnak erről az egész témáról. Hogy őket bántalmazták-e, és nagyon sok gyereknek ez nagyon nagy segítség lehet, akit ténylegesen bántalmaznak.”

Ugyanez a változatosság olvasható ki az előadás értékeléséből is: a családon belüli viszonyokat, az alkoholfogyasztás veszélyeit, a beleegyezés nélkül készült képeket említik a legtöbben. A válaszokból az derült ki, hogy a diákokat több téma is megragadta a tréning és az előadás során. A T-osztály válaszaiból arra következtethetünk, hogy az iskolai térben megtartott bűnmegelőzési tréning nem vált el számukra a kötelező, mindennapi oktatástól, az ott elhangzottakat didaktikusnak érezték. Ezzel szemben az SZT-osztály diákjait a színházi nevelési előadás – amely az iskola terén kívül, a dráma eszközeivel hozott közelebb egy távoli problémakört – rendkívül nyitottá tette a tréningen elhangzottakra is (még úgy is, hogy kevesebb személyes tapasztalattal rendelkeztek a bemutatott témákban).

A projekt lebonyolításával kapcsolatos praktikus következtetésként még érdemes megfogalmazni, hogy mind a kutatók, mind az tanárok részéről nagyobb mérlegelést igényelt volna a vizsgálatba bevont osztályok kiválasztása. Az esettanulmány egyfelől arra világít rá, hogy a K- és SZT-osztályok inkább kitettek a kutatásban vizsgált bűnelkövetési kockázatoknak, ezért indokolt lett volna bevonni őket a program intenzívebb elemeibe. Megfogalmazhatjuk továbbá azt a következtetést is, hogy az iskolai közeg befolyásolhatja a bűnmegelőzést célzó pedagógiai folyamatot: a semleges tér hatékonyabb helyszín lehet, mint az osztályterem. A hatásvizsgálat fő kérdésével kapcsolatban az esettanulmány alátámasztja, hogy a színházi nevelési-pedagógiai forma képes távoli problémát is átélhetővé tenni az általános iskolai tanulók számára, ami erős alapot teremt a hatékony osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozások megszervezéséhez.

Második esettanulmány

Az általános iskola bemutatása

A kutatásban vizsgált általános iskola Budapest egyik peremkerületének családi házas övezetében helyezkedik el. Az iskolaépület közvetlen közelében egy rendezetlen erdő és egy lakópark található, és a kerületnek ezen a részén nincs se kulturális, se szabadidőközpont, amely minőségi programot biztosítana a diákok számára a tanítási időt követően. Ebből adódóan, valamint amiatt, hogy a szülők estig dolgoznak, előfordul, hogy a diákok a közeli erdőben, vagy a néhány évvel korábban az iskolaépület közelébe épített játszótéren töltik a szabadidejüket. Ez a „bandázás” az igazgató szerint jelentős rizikófaktor, és fontosnak tartja, hogy a szülőkkel együttműködésben megoldást találjanak az ebből adódó problémákra.

A kutatás során vizsgált alsó és felső tagozattal működő általános iskolába közel hétszáz diák jár, minden évfolyamon három párhuzamos osztályban folyik az oktatás. Az iskola diákjai körülbelül ötven százalékban a családi házas övezetben élnek, míg a másik felét az agglomerációból bejáró gyerekek és a környező kerületből érkező diákok, valamint a közeli lakóparkban élők alkotják. Az intézményvezető úgy véli, bár a családi házas övezetben élő gyerekek általában nyugodtabb, biztosabb szociális és családi háttérrel rendelkeznek, az iskolába járó diákok között *„megtalálható a szociális háttér két végpontja”*. Míg régebben jellemző volt, hogy a beiskolázási körzetben élők jó szociális háttérrel rendelkeztek a budapesti átlaghoz képest, mára a kerületben élők életszínvonala polarizálódott. Fontos az is, hogy mára a szülőknek többet kell dolgozniuk a megélhetés biztosításához, kevesebb idejük marad gyermekeik nevelésére, ami nagyobb terhet ró a pedagógusokra.

Az iskola kimondott célja a gyermekek teljes személyiségének fejlesztése, ezért a pedagógusok törekednek a szülőkkel való jó kapcsolat és szoros együttműködés kialakítására. Az intézményben külön hangsúlyt helyeznek a pszichohigiénés, a szociohigiénés és a hagyományos egészségnevelésre. Az osztályok alsó tagozatban nem rendelkeznek specifikációval, és az igazgató elmondása szerint minden szempontból vegyes összetételű osztályok alakultak ki. A diákok a negyedik év végén felmérőt írnak, amely alapján felsős tagozatot ajánlanak nekik. Az iskola matematika és idegen nyelv (angol, német) tagozattal rendelkezik. Amennyiben a diákok nem választanak, vagy a felmérőjük alapján nem választhatnak tagozatot, különböző készségfejlesztő foglalkozásokon, szakkörökön vehetnek részt.

A vizsgált intézmény 8. évfolyamos diákjainak eredményei nem mutattak szignifikáns eltérést az országos átlagtól, a 2018. évi, 6. és 8. évfolyam bevonásával

végzett kompetenciamérés eredményei szerint azonban szövegértésből elmaradnak a budapesti iskolák átlageredményétől, míg matematikából nincs szignifikáns lemaradás a budapesti átlaghoz képest sem.³⁰

A szülőkkal való együttműködés a továbbtanulás, iskolaválasztás során kiemelten fontos a tanári kar számára. Az intézményvezető úgy véli, az iskola továbbtanulási mutatói jók. A gyerekek több mint fele gimnáziumba jelentkezik, harmada szakgimnáziumba megy, és minimális azon diákok száma, akik képességeiknek megfelelően szakiskolát választanak. Több évfolyamot vizsgálva a mutatókban nincs tendenciózus eltérés az osztályok között.

Bűnmegelőzés, bűnelkövetés

Az iskolavezetés, illetve a tantestület számára a bűnmegelőzés érdekében legfontosabb törekvés, hogy a diákokkal és a diákok szüleivel jó viszonyt alakítsanak ki. Az igazgató úgy véli, hogy ennek a bizalmi viszonynak a kialakítása elengedhetetlenül fontos a bűnelkövetés megelőzése érdekében. Meglátása szerint az intézmény bűnmegelőzési szempontból jó közegnek számít, mivel minimális a bűnelkövetéssel kapcsolatos problémák előfordulása. *„Fontos, hogy [a diákok] kellő időben fel legyenek készítve az életre, és hogy mivel találkozhatnak az iskola kapuin kívül”,* állapítja meg az igazgató.

Az iskola jó kapcsolatot ápol a kerületi rendőrkapitánysággal, és az iskolába kirendelt iskolarendőrrel. Kölcsönösen eleget tesznek tájékoztatási, jelzési kötelezettségüknek. Az igazgató véleménye szerint az iskolarendőr fizikai megjelenése segít alátámasztani az általa elmondottakat, határozott fellépésének köszönhetően könnyen megnyeri a diákok figyelmét, és időnként tart előadásokat az gyerekeknek és a szüleiknek is.

Az intézmény korábban rendelkezett drogkoordinátorral, de nyugdíjba vonulását követően betöltetlen maradt a pozíció. Bár az iskola régebben aktív tagja volt a kerületi kábítószer-egyeztető fórumnak, az utóbbi években a fórum maga is inaktívvá vált. Az iskolában nincs gyermekvédelmi felelős, mert az intézményvezető nem tudja biztosítani a csökkentett óraszámot. Elmondása szerint minden pedagógusra lehet számítani ezen a téren, és ő maga folyamatos kapcsolatban van a gyerekjóléti és családsegítő szolgálattal.

Az iskola önálló gazdálkodóként még elegendő költségkerettel rendelkezett ahhoz, hogy az intézményvezető kívülről jövő programokat, többek között bűnmegelőzéssel kapcsolatos előadókat hívjon meg az iskolába, jelenleg azonban erre már nincs lehetősége. A színházi nevelési társulatok által finanszírozott mó-

³⁰ Az Országos kompetenciamérés 2018-as és korábbi adatainak összefoglaló gyorsjelentése (FIT-jelentés) az Oktatási Hivatal honlapján érhető el. Pontos hivatkozást az iskola anonimitásának megőrzése érdekében nem teszünk közzé.²⁴

don a diákok rendszeresen vesznek részt különböző drámapedagógiai foglalkozásokon, színházi nevelési előadásokon. Az intézményvezető ezeket sokkal hatékonyabb pedagógiai eszköznek véli, mint a frontális, az interaktivitást mellőző előadásokat: *„Sokkal többet tud nyújtani ennek a korosztálynak egy ilyen jellegű megközelítés, mintha idehívnánk egy előadót.”* Az iskola részt vesz egy életvezetési ismereteket és készségeket átadó pályázatban is, ami az osztályfőnöki órákon keresztül épül be az iskolai kultúrába. Ebben a keretben a 7-8. osztályosok találkoznak bűnmegelőzési témákkal is.

Az iskolában problémát jelent a gyerekek közötti verbális bántalmazás, míg a fizikai bántalmazás mértéke elhanyagolható. A diákok sokszor saját beilleszkedésük útját látják abban, ha másokat verbálisan bántalmaznak. Az igazgató felismerése ezzel kapcsolatban az, hogy a rossz szociális háttérrel rendelkező, és tanulási problémákkal is küzdő diákok sokkal sebezhetőbbek. Az iskolai bántalmazásuk könnyebben vezet tartós lelki sérüléshez, ezért a segítséget jobban kell célozni a diverz szociális háttérű tanulók között.

Az iskola több osztályában is előfordult, hogy a diákok online beszélgetésekben, csetcsoportokban bántalmazták egymást. Gyakori az is, hogy a gyerekek különböző módokon digitálisan rögzítik egymást és olykor tanáraikat is az okostelefonjukkal, ami sok esetben eredményez konfliktusokat. Volt rá precedens, hogy a szülők feljelentést tettek, és rendőrségi ügy lett az online zaklatásból.

Bár az online tér veszélyeit, a személyes adatok védelmének fontosságát több tantárgy keretében is hangsúlyozzák a diákoknak, az online térben történő zaklatás több osztályban is problémát jelent. A diákok többsége első osztályos korától rendelkezik telefonnal, és a készülékek használatának szabályozása a felsős diákok körében már csak nagyon nehezen kivitelezhető. Az iskola rendelkezik a telefonhasználatot korlátozó szabállyal, de annak betartatása a gyakorlatban nem valósul meg.

Az iskolába járó diákok között megjelenik a dohányzás és alkoholfogyasztás problémája, de ez a diákok többségét nem érinti. Preventív módon, kiemelten foglalkoznak a problémával. Amennyiben a pedagógusok tudomására jut, hogy diákok érintettek dohányzásban vagy alkohol fogyasztásában, azonnal jelzik ezt a szülők felé, azonban előfordul, hogy a szülők elutasítóak, tagadják a problémát. Megfigyelhető, hogy általában az érintett gyerekek szülei nem jönnek el a témában tartott szülői értekezletre, előadásra.

Az utóbbi években gyakoribbá vált a csoportos csellengés, bandázás a 7. és 8. évfolyamon. Az igazgató szerint a rendőrség járőrözése a játszótér területén nem jelent megoldást a problémára, hiszen attól csak helyet változtatnak. A bandázás – a cigarettázás és az alkoholfogyasztás mellett – elsősorban a kábítószerhasználat szempontjából kockázati tényező. A rendezetlen közeli erdő ideális terep a szerhasználók számára.

A diákok és tanárok közötti bizalmi viszony jele, hogy a gyerekek egy az iskolán kívüli túlzott alkoholfogyasztásból és rongálásból adódó baleset kapcsán a tanáraitak hívták segítségül. Ezekben az esetekben sokszor felmerül a cserbenhagyás problémája, amikor a diákok a büntetéstől való félelem és a helyzetből adódó ijedség miatt magára hagyják bajba került társukat. Az eset újbóli előfordulását drámapedagógiai foglalkozásokkal és az iskolarendőr által tartott előadások segítségével próbálja elkerülni a tantestület.

A beavatkozásban részt vevő osztályok

A színházi nevelési előadáson (TIE) és osztálytermi bűnmegelőzési tréningen is részt vevő **SZT-osztály** tanulóit jól teljesítő diákokként jellemzi az osztályfőnökük, akiknek a tanárok szeretnek órát tartani. Az osztályközösségre rossz hatással volt, hogy sokan elmentek az iskolából hatosztályos középiskolába. Az osztályfőnök elmondása szerint a jobban tanuló diákok váltottak iskolát, míg az osztályba újonnan érkezők tanulási nehézségekkel és magatartási gondokkal küzdő gyerekek voltak.

Az osztályban problémát jelent a verbális és a fizikai bántalmazás is. Ez összefüggésben van azzal, hogy akár több, mint két év korkülönbség is lehet a gyerekek között. Az osztályfőnök által megosztott esetben egy tizenhat éves, erős fizikumú diák, nála jóval kisebb és gyengébb diákokat rugdosott. Az osztályfőnök elmondása szerint rettegtek tőle a gyerekek, és megkönnyebbültek, amikor az eset megoldásaként a diák magántanulói státuszba került. Az eset kapcsán tehát a tanulók megtapasztalhatták, hogy a náluk néhány évvel idősebb fiatalok veszélyt is jelenthetnek rájuk nézve.

Az osztály érintett az online térben zajló zaklatásban is. Az SZT-osztályban történt az az eset, amikor az online térben is zajló verbális erőszak tettelegességgé fajult, és végül pszichológus bevonásával sikerült enyhíteni az ellentéteken. Bár a konfliktus résztvevői kibékültek, az eset a mai napig hatással van az osztályközösségre. Emellett az osztályfőnök beszámolt arról is, előfordult, hogy bizonyos órák előtt elővigyázatosságból begyűjtötte a diákok telefonjait, mert korábban megtörtént, hogy okostelefonjukkal videófelvételt készítettek az órát tartó pedagógusról. Az osztályközösség számára tehát ismerősek az online tér veszélyei, illetve kerültek már olyan szituációba, amikor az engedély nélküli videófelvétel-készítés szankciókat vont maga után.

Az osztályban nagy problémát jelentett egy rejtélyes lopássorozat, ami eleinte vicces gyerekcsínynek tűnt. Kezdetben anyagi értékkel nem rendelkező, de érzelmileg jelentőséggel bíró tárgyak tűntek el, később azonban néhány értékesebb tanszer is. Az osztályfőnök érzékelte, hogy a bizonytalanságot, a felderítetlen, megoldatlan helyzetet nagyon rosszul élték meg a gyerekek. A pedagógusok

ugyan nem tudták megoldani az esetet, de az ellopott tárgyak alacsony anyagi értéke miatt nem lett rendőrségi ügy ebből az esetből. A tantestület úgy látja, a hasonló eseteket csak az iskola térfigyelő kamerákkal való felszerelésével lehetne elkerülni, erre azonban eddig nem került sor. Az osztály tanulói tehát megélték már olyan helyzetet, amikor egy számukra komoly problémát nem tudtak megoldani az értük felelő felnőttek. Ráadásul a diákok az iskolában dolgozó felnőttekre gyanakodtak, úgy gondolták, hogy a problémaért nem kortársaik, vagy ők maguk felelősek, hanem a felnőttek.

A diákok több színházi nevelési előadáson vettek már részt. Az osztályfőnök úgy látja, hogy bár elméletben minden gyerek tisztában van az együttélés szabályaival, és az előadások során el is jutnak ezek verbalizálásáig, de „gyermeki természetükből adódóan” ebből még nem következik, hogy viselkedésükben is változás következne be.

A **T-osztály** (amelyik csak osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozáson vesz részt a programban) rendelkezik a legösszetartóbb közösséggel a tanáraik szerint. Ők úgy látják, ez összefügg azzal, hogy sokan közülük ugyanabba az óvodás csoportba jártak. A hatodik év után alig mentek el az osztályból, így ezt a közösséget nem érintette a hetedik tanév kezdetén a K-osztályban és az SZT-osztályban tapasztalható, a közösség megváltozása kapcsán átélt trauma. Az osztályfőnök nagy hangsúlyt fektet a közösségi identitás erősítésére, a diákok minden iskolai rendezvényen közös műsorral szerepelnek, számos versenyen indulnak. Bár van néhány elkülönülő csoport az osztályon belül, mégis, szerinte erősebb az osztályidentitásuk, mint a mikor csoporthoz való tartozás élményük.

Tanulmányi eredmények szempontjából ők a legjobb osztály a felső tagozaton, a legtöbben gimnáziumban szeretnének tovább tanulni. A jó magatartású, jó tanulmányi eredményekkel rendelkező tanulók mellett azonban akadnak olyanok is, akik nagyobb odafigyelést igényelnek, tanulási nehézségeik vannak. Négy fiú vesz részt a közeli erdőben ill. játszótéren történő, tanítási idő után folyó bandázásban, és dohányzásban is érintettek lehetnek. Jelen voltak, amikor a K-osztály diákja súlyosan ittas állapotba került az iskola melletti erdőben, de a szülők és a mentők értesítése előtt elhagyták a helyszínt. Ezek a diákok saját élményükön keresztül tapasztalták meg, milyen hatásai vannak a mértéktelen alkoholfogyasztásnak, emellett a történeteket úgy kezelték, hogy a felelősséget elhárítva kiléptek a helyzetből. Az esetet osztályfőnöki óra keretében dolgozták fel, megvizsgálva saját felelősségüket. A többi diáknak rossz véleménye van a bandázásról, de ez nem vezetett az érintett diákok kiközösítéséhez. A többség közvetlenül nem érintett sem dohányzás, alkoholfogyasztás, lopás vagy verbális, illetve fizikai bántalmazás kapcsán, de értesülnek az iskolában történő esetekről.

A közösség részt vett több, bűnmegelőzéssel kapcsolatos előadáson, foglalkozáson. Mivel az osztályfőnök informatikatanár, sokat tanulnak a biztonságos internethasználatról. Több színházi nevelési előadáson is részt vettek, amelyek az osztályfőnök szerint meghatározó élmények voltak az osztály számára.

A **kontrollosztályt (K)** az osztályfőnökük összetartó közösségnek tartja. A diákok egyenként tisztában vannak a szabályokkal és a határokkal, de közösségekben rossz hatással vannak egymásra: *„Mint csapat együttműködnek, szeretik egymást, összetartanak, csak sokszor azért kerülnek nagyobb bajba, mert védik egymást.”* A tanár úgy látja, a problémák a gyerekek elhanyagolásából adódnak, egyedül vannak hagyva saját „kamaszságukkal”.

Az első osztály óta formálódó osztályközösség jelenlegi állapotára nagy hatással volt, hogy a hatodik év után az osztály összetétele megváltozott. A jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező, tanulásra könnyebben motiválható gyerekek elmentek az osztályból, míg a kevésbé motiválható, rosszabb tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok mellé új, problémás tanulók érkeztek. Ez az esemény (az SZT-osztályhoz hasonlóan) törést jelentett az osztályközösség életében, amely összefüggésbe hozható a bűnelkövetésben való érintettséggel, az osztályt ugyanis pont azok a normakövető, jó tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok hagyták el, akik magatartásukkal pozitív irányba befolyásolhatták volna társaikat.

A hatodik évfolyamot követő iskolaváltáskor érkezett az osztályba egy tanulási nehézségekkel is küzdő diák. A tanuló úgy próbált beilleszkedni az osztályközösségbe, hogy verbálisan zaklatott és megalázott egy szintén újonnan érkező diákot; a zaklatás részben az online térben zajlott. Emellett érintett volt alkoholfogyasztásban és dohányzásban is. Egy alkalommal az iskolához közeli kiserdőben annyi alkoholt fogyasztott, hogy mentőt kellett hívni hozzá, egy másik alkalommal tanítási időben kiszökött az iskolából, hogy cigarettát vásároljon magának. Ezt követően a diák magántanuló lett, ami az osztályfőnök szerint jót tett az osztályközösségnek. A tanuló történetei az egész iskolában elterjedtek, a tanári kar osztályfőnöki órák keretében beszélte meg a diákokkal az esetek tanulságait. A magántanulói státuszba került diák mellett többekről elmondható, hogy érintettek alkoholfogyasztásban és dohányzásban, azonban nem érintettek lopással kapcsolatban.

A K-osztályba járó tanulók vesznek részt legnagyobb számban az iskola utáni bandázásban a közeli játszótéren. Az osztályfőnök elmondása szerint nehezen motiválhatók, az iskola közösségi eseményein nem szívesen vesznek részt. Sok diákra igaz, hogy egyedülálló szülő neveli őket, vagy mozaik családban élnek. Ebből adódóan többen nem rendelkeznek biztos, támogató családi háttérrel. Az osztályfőnöknek ez az első osztálya, a tanulók többségét csak az osztályfőnöki óra keretében tanítja, így nagyobb kihívást jelent számára, hogy érdemi hatást gyakoroljon rájuk, mint például az osztálytermi bűnmegelőzési tréningben részt vevő osztályfő-

nők számára, aki több éves szakmai tapasztalattal rendelkezik, és több kontaktórája van diákjaival. A K-osztály osztályfőnöke érzékeli diákjai bűnelkövetésben való érintettségét, osztályfőnöki órák keretében előveszi a felmerülő problémákat.

Színházi nevelési előadás

A színházi tér nézőtere két részre oszlik: a diákok a színpad előtt elszórt párnákon foglalhatnak helyet, míg a pedagógusok és kutatók mögöttük, megfigyelőként helyezkednek el. A kutatás miatt az előadásról videófelvétel készül, amire néhány diák azonnal felfigyel. Az előadás alatt olykor-olykor előfordul, hogy bizonyos diákok tanáraik reakcióit lesik, belenéznek a kamerába.

A nézőtéren a lányok és a fiúk külön foglalnak helyet, csak egy lány van, aki a többiektől jól elkülönülve, a fiúk között ül le. A lányok kezdettől fogva élénkebben vesznek részt a folyamatban, nevetnek, összesúgnak, kommentálják egymás között a látottakat. Idővel pár fiú is hasonlóan élénken kapcsolódik az előadáshoz. Azok a fiúk, akik fegyelmezettebben ülnek, szintén koncentrált figyelemmel követik az eseményeket, de láthatóan nehezükre esik az ellazulás.

Lackó a születés-performansz részeként ugróiskolát rajzol a színpadra, amely átnyúlik a nézőterre, ezáltal összeér az addig elkülönülő teret alkotó színpadi térrel. A részt vevő diákok nevetgélve arrébb ülnek, érezhető, hogy számukra nem idegen a műfaj és annak részeként a „negyedik fal” lebontásának gesztusa.

Amikor a Marcellt és Lackót alakító színész-drámatanárok magukkal hívják a gyerekeket, a Lackót alakító színész-drámatanár a hátsó sorban ülő, visszahúzó-dóbb fiúkat szólítja meg. Felállnak, mennek szívesen. Két lány is azonnal csatlakozna, ám amikor a bent maradó fiúk biztatni is kezdik őket („*Menjetek már!*”), inkább maradnak. Amikor a sértődött Barbi hagyja el a termet, magával hívva pár diákot, ismét azonnal követik. Eközben az előadás első nyitásában az apa a Marcell által készített, szexuális tartalmú képekről kérdezi a résztvevőket: „*Csak én láttam azt, hogy azok a képek... közöttük voltak olyan...*” A résztvevők többsége közbevágva, hangosan helyesel vagy bólogatva jelzi egyetértését. Van, aki „gáznak” tartja a dolgot, pedig korábban, a szexuális tartalmú képek készítésekor még hangosan nevettek. A szülők kérdésére, hogy lányuk miért nem vette észre, nincs rendben, hogy Marcell a fenekét fotózza, a diákok többféle magyarázattal is szolgálnak:

„Fiatal.”

„Idősebbekkel van együtt.”

„Kicsit hamarabb szeretne felnőni.”

A diákok lehetségesnek tartják, hogy a fotót csak poénból csinálták, és az is elképzelhető számukra, hogy Barbinak tetszik Marcell. Amikor a szülők arra kérik a résztvevőket, fogalmazzák meg, számukra mit jelent ez a kép, zavarukban

nevetnek. Az apa kérdésére, hogy veszélyt jelenthet-e a fotó, a diákok megnyugtatták: „*Hát attól függ, hogy így ismerős és barát, sokat vannak úgymond együtt, így nem veszélyes, inkább az, ha idegenek csinálják.*” Majd a résztvevők magukat beleélve a helyzetbe, szerepet játszva megnyugtatták a szülőket, hogy nem jellemző, hogy hasonló képeket töltenének fel a közösségi médiába. Van azonban, aki szerint nem feltétlenül veszélymentes, ha ismerősök között hasonló történik:

Anya: Akkor, ha ismerősök között történik, nincsen semmi baj?

Fiú1: Hát mondjuk azért [igen], főleg hogyha idősebb...

Az SZT-osztály diákjai között tehát vannak, akik úgy vélik a színházi nevelési előadás elején, hogy a szexuális tartalmú fotó nem igazán jelenthet veszélyt abban az esetben, ha ismerős készíti a képet. Emellett azonban megjelenik olyan vélemény is, amely szerint veszélyt jelenthet akkor, ha a fotós idősebb.

A résztvevők kezdetben határozottan védik Barbit, ám később a szülői nézőponttal azonosulnak. Úgy vélik, a születésnap buli után a szülőknek közösen kellene Barbit szembesíteni a történetekkel, vagy az anyukának Barbival, míg az apának Marcellel kellene beszélnie. Lackó felelősségéről nem esik szó. Barbi viselkedését elítélendőnek tartják, de nonverbális gesztusaiból érezhető, hogy számukra is hasonlóan izgalmas a helyzet, amelybe Barbi keveredett. Az anyuka kérdésére, hogy vajon Barbi miért nem érti, hogy ez a fotó helytelen, hiszen a résztvevők számára egyértelműen az, többféle választ adnak:

Fiú1: Külső szemlélőként másként lehet látni dolgokat.

Lány2: Biztos lejött neki, csak a szülei előtt nem akart beégni, hogy akkor vegye észre.

Apa: Észrevette, hogy gáz, de előttünk már nem meri vállalni?

Lány2: Igen.

Apa: Miért?

Lány2: 14 éves, önálló akar már lenni.

Anya: Néha olyan arcokat vág, amiket sosem vágott.

[Sokan nevetnek]

Anya: Miért nevetesz, ismerős?

[Sokan nevetnek]

Lány1: Igen. Hagyni kell, ez egy korszak.

A résztvevők tehát a velük azonos korú Barbi viselkedését pontosan ismerik, értik, a karakterben magukra ismernek, ami szórakoztató számukra. Barbi viselkedésének értelmezésén keresztül önmaguk viselkedését védik. Megnyilvánulásaiból megállá-

pítható, hogy szeretnének megfelelni a szülői elvárásoknak, miközben önállóságukat hangsúlyozzák. Egyszerre várják el a szülőktől, hogy empátiával viszonyuljanak gyermekükhöz, miközben igényük van arra is, hogy egyenrangú félként kezeljék őket. Ezt a felelősség kérdésével is párhuzamba állíthatjuk: bár gyermekként az idősebbektől várják el, hogy felelősséget vállaljanak értük, úgy gondolják, Barbi felnőtt viselkedéséért a lánynak kell felelősséget vállalnia, tehát megbűnhődnie.

A szintéren kívül eközben Marcell és Lackó az előadás elején megtekintett performanszról kérdezik a kihívott fiúkat, akik nehezen szólalnak meg. Lackó végül is a szájukba adja a szavakat: a performansz a felnövésről szólt. A saját performanszukkal kapcsolatos ötletelésbe bátorítalanul kezdenek bele. A felnövés stációit így jelölik ki: óvoda, iskola, szakgimnázium, szakiskola. Érződik, hogy az éppen zajló iskolai felvételi kiemelten fontos számukra. A tizennégy éves életkort fontosnak tartják, mert mint mondják, onnantól kezdve „*komolyan veszik [az életet/őket]*”. Fontos életeseménynek tartják még a biciklizés megtanulását, amiről az egyik résztvevő megosztja saját gyerekkori emlékét. Emellett mérföldkönek számít a különböző számítógépes játékok megtanulása is. A zeneválasztás kapcsán az egyik fiú elmeséli, hogy szeret olyan videókat nézni az interneten, ami a legnevetesebb dolgokról készült felvételek gyűjteménye. Az ilyen típusú videókat a többiek is ismerik és viccesnek tartják.

A szülők születésnapjára meglepetésként összeállított játékán – aminek a keretében kínos gyerekkori, köztük meztelen fotókat vetítenek Lackóról, és kínos gyerekkori történeteket mesélnek mellé – a résztvevők hangosan nevetnek, és öszszesúgnak. A szülők karaoke performanszán (egy ősrégi dalt énekelnek duóban) szintén hangosan nevetnek.

A szünet után, amikor a résztvevők visszatérnek a színházi térbe, hangosan szól Dorina *Bulicímű* száma, amit pár résztvevő énekelni kezd, van, aki táncol is. Az előadás második része Lackó születésnapjára folytatódik, ahol együtt ünnepel a tizennyolc éves Lackó, a huszonegy éves Marcell és a tizennégy éves Barbi. Sokat isznak, Lackó nagyon rosszul lesz, Barbi megijed, ezért üzenetet ír a barátnőjének. Az üzenetváltást a kivetítőn követhetik nyomon a résztvevők. A barátnő szerepét az egyik résztvevőnek kell vállalnia, akit korábban Barbi ismerősnek jelölt a közösségi médián keresztül. Üzenetváltásuk (változtatások nélkül) a következő volt:

Barbi: *Szia*

Lány3: *Szia*

Barbi: *Ébren vagy?*

Lány3: *Igen, baj van?*

Barbi: *Igen.*

Lány3: *???*

Barbi: *A Lackó berúgott és nagyon rosszul van*

Lány3: *Szülők?*

Barbi: *és alszik és nem ébred fel semmire. Hát ők nem tudják*

Lány3: *Szólj!*

Barbi: *És nem merem felhívni őket. Megölnek. Azt sem tudják, hogy itt vagyok*

Lány3: *muszaj*

ki tudja mi baja lehet belőle

vagy mentő

Barbi: *Azt hiszik, H nálad alszom*

U lehet

Lány3: *ahh*

Barbi: *H az jó*

Lány3: *szólj, szülőknek!*

Barbi: *nem tudom, itt a haverja Marcell*

Lány3: *Most! Ki van ütte?*

Barbi: *lehet, hogy őt megpróbálom*

ahha ő is kész van

De jobban volt, mint Lackó

Lány3: *Ha nem sikerül felébrednie, maradnak a mentők*

Barbi: *Ha nem ébred fel, lehet h felhívom őket.*

köszí

Lány3: *oke, ha kellek hívatsz*

Barbi: *köszí, te olyan aranyos vagy!!!*

Lány3: [szorító smile] <3

Barbi: [puszi küldő smile]

én is kikészültem, de jobban vok mint a fiúk...

Lány3: *nemar*

Barbi: *Na jó most mennem kell*

majd beszélünk

Lány3: *hajrá*

A válaszokat író résztvevők beleélik magukat a számukra felkínált szerepbe, lelkesen próbálnak segíteni Barbinak, több megoldási javaslattal is szolgálnak. A helyzet megoldásához elsősorban a szülőket hívnák segítségül, de felmerül lehetőségként idősebb ismerős (Marcell), hivatásos segítség (mentők) és a kortársak (barátnő) bevonása is. Úgy tűnik, a résztvevők számára nem ismeretlen a szituáció: vagy kerültek már hasonló szituációba, vagy beszéltek már felnőttekkel egy ilyen típusú helyzet kezelésének mikéntjéről. (Hasonló helyzet lehetett, amikor egyik évfolyamtársuknak mentőt kellett hívni, mert az iskolához közeli erdőben rosszul lett az alkoholtól.)

A jelenet következő részében Marcell Barbival flörtöl, és a lány köldökét kezdi fotózni. A résztvevők nevetnek, összesúgnak. Barbi monológját, amelyben a lerészegedésének különböző stációit meséli el, érdeklődve figyelik.

A következő jelenet a bulit követő reggelen játszódik, amikor a szülők visszaérkeznek a születésnap helyszínére. Először Lackót pillantják meg, és büszkén vigyorognak a saját hányása mellett részegen alvó fiúra, mintha valamiféle beavatási szertartáson esett volna át. Barbit megpillantva azonban kiakadnak, hiszen úgy tudták, hogy kiskorú lányuk az egyik barátjánál tölti az estét. A felnőttek veszekedni kezdenek a gyerekekkel, majd elküldik őket, hogy vigyék haza a korábban behozott kanapét. Ezt követően a szülők a résztvevők segítségét kérik a helyzet rendezéséhez.

A diákok azt javasolják, hogy a szülők sürgősen beszéljenek gyerekeikkel a „*korosztályuknak megfelelő, felelős bulizásról*”. Ez az ő elképzelésük szerint azt jelenti, hogy alkohol nélkül, a „sulibuliban” szórakozhatnak a fiatalok. Kicsit mintha számukra is komikus lenne a „sulibuli”, ahol „Süsü pezsgó és almalé” van alkohol helyett. A résztvevők határozott elvárásokat fogalmaznak meg Barbival szemben:

Lány1: *Többet ne hazudjon arról, hogy hol van, ezt el kell neki mondani.*

Lány2: *Kellenek szabályok.*

Lány3: *Valami büntetés.*

Anya: *Csalódtam benne, ha máskor azt mondja, hogy megyek a barátnőmhöz...*

Lány1: *Én is csináltam hasonlót, bár nem ugyanezt. Elmentem az egyik barátnőmhöz, aki vidéken lakik, és anyu nem tudta ezt.*

Anya: *Mármint, hogy vidéken vagy?*

Lány1: *Igen. És egy hónapra szobafogság, telefonelvétel.*

A résztvevők végül hasonló büntetésben egyeznek meg, mint amit a saját történetét megosztó diák kapott: egy hónapos szobafogság és telefonmegvonás, hogy Barbi végig tudja gondolni és valóban megbánja a történeteket. Úgy gondolják, hogy a bizalom „*vissza tud [épülni], csak lassan*”, és több, mint egy hónapot fog igénybe venni. Úgy vélik, Barbi elvileg tudja, hogy nem szabad, de „*kell a tapasztalat*”, és valószínűleg már meg is bánta, hogy hazudott, „*csak akkor még jó ötletnek tűnt*”. Az anya kérdésére, hogy akkor mindent meg kell-e tapasztalni a világban, azt válaszolják, hogy mindent azért nem, de „*mondjuk egy ilyet igen*”.

Posztívumnak tartják, hogy ezt a helyzetet barátok között élhette meg Barbi, bár tisztában vannak vele, hogy sem Marcell, sem Lackó nem segített a lánynak. Ebből arra következtethetünk, hogy biztonságosabbnak gondolják, ha valaki ismerősök között kerül tudatmódosult állapotba, mint ha idegenek között.

A szülők után Barbi és Lackó kérdezik ki a résztvevőket az estéről.

Lackó: *Figyeljetek már, volt bármi súlyos az estében?*

Résztevők [nagyon nevetnek, ironikusan felelnek]: *Hááát, neeem...*

Lackó: *Gázak voltunk, történt valami, amiért szégyellni kellene magunkat?*

Fiú1 [viccelődve]: *Hát, rongálás, ütés-verés.*

Lackó kérdésére, hogy egy rendrakással elintézik-e a dolgot, az a válasz érkezik, hogy meg kellene beszélni a történeteket a szülőkkel. A részttevők nem vonják felelősségre Lackót és Barbit, mivel azonosulni tudnak a helyzetükkel, ugyanakkor tudják azt is a szülőkkel folytatott korábbi beszélgetésből, hogy milyen szankció vár a fiatalokra. A visszaérkező szülők felelősségre vonják Barbit a történetek miatt. Az anya végig a részttevők tanácsaira támaszkodva, a diákok véleményét kikérve beszél lányával. A részttevők olykor a szülők, máskor a gyerekek nézőpontjával azonosulnak. Érezhetően voltak már hasonló helyzetben. Az egyik részt vevő lány spontán szól hozzá a veszekedőkhöz: *„Szerintem már persze, hogy megbánta, mert nem tudta, hogy mit csináljon, nem mert segítséget sem hívni!”*

Amikor Barbi köldökfotói miatt az apa telefonon felelősségre vonja Marcellt, a részttevők könnyen átveszik a beszélgetés irányítását.

Lány2: *Te hülye vagy.*

Marcell: *Miért?*

Lány2: *Azért, mert ez felelőtlenység.*

Lány1: *Te huszonegy éves vagy!*

Marcell a szülők felelősségét kezdi firtatni, de a részttevők – akik most erősen Marcell szerepére fókuszálnak – ezt elhárítják. Ezért a későbbiekben sem kerül elő a szülők felelőtlen, karaokézó lerészegedése, vagy akár az idősebb testvér felelőssége. Így viszont a Marcell által készített képeket sem állítják párhuzamba a szülők által levetített kínos képekkel és megosztott történetekkel.

Marcellt nem sikerül szembesíteniük, leteszi a telefont. A záró szakaszban a drámatanárok három kis csoportban dolgozzák fel a történeteket. A látottak átbeszélése után a csoportok saját performanszt készítenek, amelyben Barbi szögéből reflektálnak a történetekre.

Az első csoport résztvevői a visszahúzódóbb fiúkból és a lányok csoportjától külön helyet foglaló lányból áll. A Barbit és az anyát alakító színész-drámatanárok vezetésével létrehozott performanszukban Barbi egy nonfiguratív festményt ajándékozik a szüleinek, a bocsánatkérés gesztusaként. A kép színei különböző érzéseket szimbolizálnak: sárga = fájdalom; piros = düh; kék = megbánás; fehér = zaklatottság; zöld = félelem. A kiscsoport tagjai körülállják a képet és a magasba emelik, majd lassan a földre helyezik, miközben ígéreteket, bocsánatkéréseket fogalmaznak meg a szülők felé. *„Bocsánat, hogy nem figyeltem magamra! Megbántam,*

amit tettem! Soha többször nem lesz ilyen. Nem iszok többet alkoholt! Oda fogok figyelni, hogy ne kerüljek többet ilyen helyzetbe! Tizennyolc éves koromig nem lesz több." Amikor a festmény földet ér, a Barbit játszó színész-drámatanár és az anyát alakító színész-drámatanár – szintén Barbi nézőpontját megjelenítve – határozottan rálépnek a festményre, és kiegészítik az elhangzottakat: *„Ne kezeljétek ennyire gyerekeknek! Felnőtt akarok lenni!”*

A csoport performanszában a diákok által megjelenített Barbi karaktere a saját felelősségét hangsúlyozza a történetek után. A festményen keresztül bemutatott érzések is arra utalnak, hogy a lány követett el hibát, de a zaklatottság és a félelem azt is jelentheti, hogy még nem érti, mi történt vele, és mit kellene tennie. Megjelenik a düh érzése is, de a performanszból arra következtetünk (ha az értelmezésről leválasztjuk a színész-drámatanárok által játszott részt), hogy ez a düh önmaga felé irányul. A résztvevők tehát sem a szülők és Lackó (azaz a család), sem Marcell (ismerős, de családon kívüli) felelősségét nem jelenítették meg a záró szakaszban.

A performansz létrehozása közben az anyát játszó színész-drámatanár, szerepéből kilépve kérdezi a résztvevőket arról, hogy mi lehet a Barbi köldökéről készült kép sorsa, mit kezd vele Barbi, miután szülei felelősségre vonták Marcellt. A válaszok:

„Persze, hogy kitörli, az anyukája megtiltotta neki.”

„Nem akar emlékezni, mondjuk, ha bántalmazás érte, akkor a kép lehet bizonyíték.”

„Szerintem törölni fogja, bár az lenne a fair, ha megtartaná bizonyítéknak.”

Marcellt illetően arra a következtetésre jutnak, hogy átlépett egy határt, még az is felmerül, hogy fel kellene jelenteni, mert *„egy lábról készült fotó még oké lenne, de kihasználta, hogy a család megbízik benne”*. A csoport résztvevői tehát elítéli a fénykép készítését, megfogalmazódik bennük, hogy a kép bizonyítékként is szolgálhat, ám annak definiálása, hogy milyen fénykép elkészítése megengedett, és mi számít már bűncselekménynek, nem egyértelmű a diákok számára. Érdeemes párhuzamba állítani ezzel a bizonytalansággal, hogy a csoport tagjai között vannak olyanok, akik szívesen néznek vicces szituációkat bemutató videókat az interneten. A videókban szereplő vicces helyzetekben sok esetben ügyetlen, balszerencsés embereket mutatnak, amit a diákok saját elmondásuk szerint nagyon viccesnek tartanak. Valószínűsíthető, hogy nem gondolkodnak el azon, hogy a videók rögzítése helyénvaló-e, ahogy azon sem, hogy morálisan elfogadható-e, hogy nevetnek rajta, egyszerűen szórakoztatónak tartják a felvételeket. Ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy a diákok számára a színházi nevelési előadás (kapcsán nem a fényképkészítés kerül fókuszba, hanem a túlzott alkoholfogyasztás és a szülőknek való hazudás, valamint az ezekből adódó bizalomvesztés.

A második kis csoportban csak lányok vannak, köztük a hangadók. A performanszban a Barbit megtestesítő lány – aki az előadás során az egyik legaktívabb résztvevő volt – egy ajtó előtt áll, amelyre szavakat írnak a résztvevők. A feliratok egy része a nézőtérrel is olvasható, érzéseket, gondolatokat jelenítenek meg. A Barbi által kitakart feliratok belső tulajdonságokat, érzéseket, gondolatokat fogalmaznak meg.

Látható réteg: hazug; csúnya; magány; Gyenge vagy!, Felelőtlen vagy!; Még csak gyerek vagy; [összetört szív rajz]

Kitakart réteg: Hiányoztok; kívülről erős, belül üres; Ismertek ti egyáltalán?; Egyedül vagytok; Én csak menő akartam lenni; Jó akartam lenni; Ki vagytok?; A káros dolog egyáltalán nem megoldás a problémáinkra!

Miközben Barbi az ajtó előtt áll, az apát megjelenítő drámatanár – a csoport instrukcióit pontosan követve – közel lép hozzá, és így szólítja meg: *„Néha azon gondolkodom, hogy lettél ilyen. Különbösen is, rakjál rendet a szobádban! És nyolcra fogsz hazajönni! Nem vagy felnőtt, gyerek vagy még! Bárcsak meg sem születnél volna!”* Megszólal a zene, a lányhoz odalép több résztvevő, akik a barátait jelenítik meg. Egyikőjük szorosan átöleli. A lányok távozása után Barbit az apa is átkarolja, majd elengedi. Ezt követően Barbi kimegy az ajtón, ezáltal láthatóvá válnak a testével eddig eltakart szavak is. A jelenet véget ér, az alkotók felszólítják a résztvevőket, hogy olvassák el az ajtóra írt feliratokat.

Míg az első csoport performanszában Barbi saját felelőssége került a középpontba, itt megjelennek a lány kortársai is, mint segítő karakterek, illetve az apa, mint bántalmazó, majd, mint ambivalens segítő jelenik meg. A performansz során nem az alkoholfogyasztás, vagy a fotókészítés kerül a középpontba, hanem a kamasz fiatal belső világa: az önállóság és a magány igénye, az egyedüllétből való félelemmel együtt; a kortársaknak, felnőtteknek és önmaguknak való megfelelés párhuzamos jelenléte; elvárások, amelyeknek egyszerre képtelenség megfelelni.

A harmadik kis csoportot a hangadó fiúk és a visszafogottabb lányok alkotják. Performanszukban Barbi ellentmondásos érzéseit jelenítik meg: örül, szomorú, csalódott, rémült. Az örömet Pharrell Williams *Happy* című száma jelképezi a performanszban. A kivetített videóklipet nézi a kis csoport, festékesdobozokból és sörösüvegekből piramist építenek, majd koccintanak az üvegekkel. A zene hirtelen elhallgat, a résztvevők egyesével ledöntik a piramist alkotó dobozokat. Az öröm és a bizalom állapotából a félelem, csalódottság és megbánás állapotába jutnak el.

A performansz az előző csoporthoz hasonlóan azt a kettősséget jeleníti meg, amelyben a gyerekek előbb felelőtlenül, a helyzetet előzetesen nem átgondolva cselekszenek, majd egy külső hatás következtében (elhallgat a zene = felnőttek

figyelmeztetése) ráeszmélnek, hogy hibát követtek el. Tehát a performansz egy korábban verbalizált gondolatot jelenít meg: először jó ötletnek tűnt, de Barbi később rájött, hogy hibát követett el, és megbánta. Az első performanszhoz hasonlóan itt is az alkoholfogyasztás kerül a középpontba.

A performansz létrehozása közben az apát játszó színész-drámatanár, szerepéből kilépve kérdezi a kis csoport tagjait a történekről. A résztvevők szerint Barbi fél a szüleitől, és már megbánta, amit tett. Az egyik résztvevő meglátása szerint Barbi *„komolyabb büntetést kap, mint amilyen volt ez az egész estén történt dolog”*. Men-tegetik Barbit: *„Nem akart rosszat, csak elfajult. Be akart illeszkedni a társaságba.”*

A Barbiról készült fotó sorsa nem érdekli a kis csoport tagjait, úgy vélik, Barbi törölni fogja. Végül a színész-drámatanár irányított kérdései alapján egyetértenek azzal, hogy a kép akár „menőzésből” meg is maradhat, amit Barbi „trófeaként” továbbküldhet a barátainak. A résztvevőket sokkal inkább foglalkoztatja a szülők és Barbi közötti bizalomvesztés problémája, illetve a rá nehezedő megfelelési kényszer, mint a kompromittáló kép sorsa.

Az előadást követően az anyát alakító színész-drámatanár úgy látta, hogy a részt vevő osztály kiemelkedően aktív volt, ami szerint abból is következhetett, hogy számukra már ismerős a színházi nevelés műfaja. A kiscsoportos performanszokból arra következtet, hogy bár a lányok hangosabbak voltak, az előadást csak nonverbálisan kommentáló fiúkra sokkal nagyobb hatással lehetett a játék. Kiemelte, hogy egyes fiúkat nagyon nehéz volt rávenni a megszólalásra, véleménynyilvánításra. A színész-drámatanár szerint a résztvevők leginkább Barbi és Marcell felelősségére, a szülők és Barbi közötti bizalomvesztésre helyezték a hangsúlyt, míg Lackó felelősségét kevésbé, a szülők viselkedésében tükröződő kettős mércét pedig egyáltalán nem vették észre.

Az osztályfőnök úgy látta, hogy a gyerekek élvezték a színházi nevelési előadást, és később felelevenítették a látottakat. Véleménye szerint az előadás közben a diákok pontosan tudták, mi a helyes, és komolyan is gondolták a bizalommal, felelősséggel kapcsolatos kijelentéseiket, ám kételkedik abban, hogy normakövető megnyilvánulásuk a színház terén kívül, az iskolában is érvényesül majd.

Összességében elmondható, hogy a résztvevők a szülők és a fiatalok nézőpontjával egyaránt azonosulni tudtak. Fontos volt számukra, hogy megoldódjon a Barbi és szülei között kialakult konfliktus, és az abból adódó bizalomvesztés. Olykor személyes élményeikkel is alátámasztották megnyilvánulásaikat, érezhetően nem volt ismeretlen téma számukra sem a fényképekkel való visszaélés, sem a túlzott alkoholfogyasztás, ahogy a szülőknek való hazudás jelensége sem. A felmerült helyzetekre vannak lehetséges megoldásötleteik, de érzékelhető a bizonytalanságuk azzal kapcsolatban, miként lehet helyesen cselekedni, rosszul

mérünk fel egy helyzetet, és így bajba kerülünk. Sok ötletük van a baj esetén igénybe vehető külső segítséggel kapcsolatban is: felmerül a szülők révén a család, bizonyos helyzetekben Marcell, mint idősebb barát, a mentők és a kortársak is.

Rétegzett elképzelésük van a lehetséges veszélyforrásokról is: megjelenik az alkohol, az esetleg illetéktelenek elé kerülő fotó, és annak a lehetősége is, hogy Marcell akár szexuálisan is közeledhet a lányhoz. Egyfajta lehetséges veszélyként értelmezhetjük a szülőket is, akik ahelyett, hogy segítenének megoldani egy helyzetet, fokozzák a bajt. Veszélynek értelmezhetők még a kortársak, illetve az idősebb barátok.

A színház nevelési előadás során a résztvevők elítélik alkoholfogyasztást, a hazugságot és a képkészítést is, verbálisan megfogalmazzák, hogy Barbi miért viselkedett helytelenül, ugyanakkor ez nem garantálja azt, hogy a norma megfogalmazása által a viselkedésükben változás következik be. Ugyanakkor újabb megoldásokat, egyfajta gyakorlati lehetőséget kapnak ahhoz, hogy a hasonló helyzeteket helyesen kezeljék.

Osztálytermi bűnmegelőzési tréning

A beavatkozás során két osztály, az SZT-osztály és a T-osztály vett részt a bűnmegelőzés témájában tartott osztálytermi tréningen. A két foglalkozás felépítése, a feladatokra szánt időkeret között nem volt különbség, így a két tréninget egymással összehasonlítva mutatom be. Fontos különbség, hogy míg az osztálytermi bűnmegelőzési tréningen részt vevő osztály (T-osztály) foglalkozásán az osztályfőnök és az iskola technikus is jelen volt, addig az osztálytermi bűnmegelőzési tréningen és a színházi nevelési előadáson is részt vevő osztály (SZT-osztály) foglalkozásán nem volt jelen az iskolát képviselő felnőtt.

A tréning első felében az osztály történetét kell bemutatni (kiscsoportos munkában).

A T-osztály történetének bemutatásakor a diákok kiemelik, hogy van, aki már óvodás kora óta ismeri a másikat, és külön megemlíti azt is, hogy hatodikban új diákok kerültek hozzájuk. Az osztály összetartó közösségnek tartja magát, büszkéik az iskolai versenyeken, programokon elért eredményeikre. Konfliktusélményekről nem számolnak be.

Az SZT-osztály önbemutatójára jellemző, hogy a diákok saját rétegszavaikkal utalnak az egyes eseményekre, a feladat során nem arra helyezik a hangsúlyt, hogy a pszichológus számára érthető legyen a történetük, inkább egymás számára idézik fel az osztály történeteit. Az SZT-osztály a közös sikerek, kirándulások mellett a konfliktusos helyzeteket is feleleveníti. Verekedésekre utalnak, és úgy vélik, voltak olyan pedagógusok, akik miattuk hagyták el az iskolát. Magukat összetartó közösségnek tartják, akik kiállnak egymásért. Bár az osztály klikkekre bomlik, a diákok úgy vélik, ez normális jelenség.

Ezt követően a pszichológus levetíti az osztályoknak a *The decision* című, angol nyelvű, felirat nélküli kisfilmet. A történet bulizó fiatalokról szól, akik elvesztik a kontrollt. Másnap az egyik lány – aki engedett a sok alkoholkínálgatásnak – nem tudja,

mi történt vele, bizonytalan abban, vajon lefeküdt-e az egyik nagyon nyomuló fiúval a buliban, ha igen, akarta-e ő maga az együttlétet, védekeztek-e, s ha védekeztek is, nem lesz-e mégis terhes. A résztvevőknek kis csoportokban dolgozva kell összefoglalniuk, miről szólt a film, és milyen döntési helyzetekbe került a film főszereplője.

A T-osztály hangadója úgy látja, a főszereplő lány felelőssége és hibája, hogy túl sok alkoholt ivott, és emiatt „nemi kapcsolatot létesített” valakivel, akivel nem akart. A többség egyetért az áldozathibáztató narratívával, vagy nem meri megkérdőjelezni a hangadó kijelentését. Elítélik a filmben szereplő lány viselkedését, majd páran megemlítik, hogy megfelelési kényszerből cselekedett, mert „menő akart lenni”, de ez a körülmény nem menti fel az alól, amibe keveredett. Az osztály tagjai nincsenek pontosan tisztában azzal, mennyi idő után állapítható meg, hogy valaki állapotos. Ahogy arról is ellentmondásos elképzeléseik vannak, hogy jogi értelemben ki lenne felelős, ha a kiskorú lányt egy tizennégy éves fiú ejtené terhebe. Úgy vélik, minden felelősség a lányt terheli.

Az SZT-osztály sokkal árnyaltabban látja a lány szerepét. Felmerül a fiú, a barátok, a szülők és a lány felelőssége is, felidézik a színházi nevelési előadás történetét is: *„Miért engedték el a szülei? Mi van, ha azt mondta, hogy a barátnőjéhez megy? A színházban is ez volt.”* Az diákok személyes élményeket mesélnek az ismerősi, baráti körükben történt hasonló esetekről. A pszichológus mindkét osztállyal megoszt egy történetet, amely szemlélteti, hogy egy rossz döntés is bűnelkövetővé teheti a kiskorúakat, ami az egész életüket negatívan befolyásolhatja.

A történet elemzését követően a résztvevőknek alternatív befejezéseket kell ki találniuk, csoportokban dolgozva.

A T-osztályban eltérő befejezések születnek, bizonyos verziókban a lány végül nem megy el a buliba, míg más befejezések szerint terhes lesz, és feljeleníti az őt megerőszkoló fiút, aki nevelőintézetbe kerül. Van, aki szerint a lány iskolát vált, és új barátai lesznek.

Az SZT-osztály történetbefejezéseiben központi szerepet kap, hogy a lány szól-e a szüleinek, vagy nem. Van olyan befejezés, ahol a lányt kiközösítik, amiért elmondja a történeteket, de később, új társaságban lehetősége van tiszta lappal indulni. Egy másik befejezésben a lány nem árulja el a szüleinek, hogy mi történt, ám ők mégis megtudják, így a fiú végül börtönbe kerül. Az SZT-csoport történetbefejezéseivel tehát megidézik a színházi nevelési előadás kapcsán felvetett döntési lehetőségeket.

Az osztálytermi tréning zárásaként a pszichológus azt kéri a diákoktól, mondják el, mi segítene nekik abban, hogy hasonló helyzetekben helyesen döntsenek. Mindkét osztály válaszaiban előfordul, hogy inkább elkerülik a hasonló helyzeteket, egyáltalán nem fogyasztanak alkoholt, illetve sokan említik a saját határok kijelölésének fontosságát. A T-osztályban van, aki az egészséges életmóddal nem tartja összeegyeztethetőnek az alkoholt, míg az SZT-osztályban az egyik diák megosztja társaival, hogy családja érintett az alkoholizmusban, ezért ő nagy ívben elkerüli a szeszes italokat.

Az SZT-osztály a kérdés kapcsán újra felidézi a színházi nevelési előadás történetét, és ez alapján többféleképpen is megfogalmazza, fontos, hogy mindig legyen valaki a társaságban, aki nem fogyaszt alkoholt, és így vigyázni tud a barátaira. A baráti társaság helyes megválasztása a T-osztály válaszaiban is megjelenik.

A foglalkozásokat összehasonlítva elmondható, hogy míg a T-osztályban pár hangadó diák véleménye erőteljesebben jelent meg, addig az SZT-osztályosok többen, és így eleve sokkal több aspektusból vizsgálták a helyzeteket, nem annyira akartak megfelelni egymásnak. Ez abból is adódhat, hogy az SZT-osztályban erősebb a klikkesedés, míg a T-osztály közössége összetartóbb. Ebben az esetben azonban lényegesen fontosabbnak tűnik, hogy mivel az SZT-osztály gondolkodását jelentősen formálta a *Titkos ajtó* című előadás, az ott látottak és megélték hatására árnyaltabban látják a vizsgált témákat.

A pszichológus meglátása szerint mindkét osztály aktívan vett részt a foglalkozáson, láthatóan érdeklődtek a téma iránt. Szerinte a T-osztály sokkal „vagányabb”, határozottabb véleményük van a témával kapcsolatban. Úgy véli, a T-osztályos fiúknak nagyobb tapasztalatuk lehet a vizsgált témákban, mint az osztályba járó lányoknak, akik inkább normakövető megnyilvánulásokat tettek.

Bár a kisfilmben is megjelenik az online *bullying* (a főszereplőről szexuális aktus közben készült videó felkerül az internetre), a foglalkozások középpontjába inkább a túlzott alkoholfogyasztás, a szexuális erőszak, és a megbízható barátok fontossága kerül.

Míg a színházi nevelési előadáson is részt vevő SZT-osztály sokkal árnyaltabban látja, hogy a kialakult helyzetért ki mindenki visel felelősséget (a főszereplő lány, aki elment a buliba; a szülők, akik elengedték, nem figyeltek rá; a barátok, akik leittatják; a fiú(k) aki(k) visszaélték a helyzettel), addig a T-osztály, akik csak a tréningen vettek részt, leginkább a szexuális abúzus áldozatát hibáztatták.

Az osztálytermi tréningen elhangzottak alapján feltételezhető, hogy a résztvevőkre nem jellemző, hogy hasonló helyzetbe kerültek volna, és ebből adódóan úgy gondolják, az a legcélravezetőbb, ha teljes mértékben elkerülik azokat a szituációkat, ahol alkohollal találkozhatnak, illetve azokat az embereket, akik érintettek az alkoholfogyasztásban.

Összefoglalás

Bár az osztályfőnökök és az igazgató véleménye szerint a három osztály szociális háttere között nincs különbség, a kérdőíves felmérésből megállapítható, hogy a legproblémásabb osztályként definiált K-osztályba járó diákok családjainak anyagi státusza alacsonyabb, míg a legjobb osztályként jellemzett, az osztálytermi bűn-megelőzési tréningen részt vevő osztályba járó gyerekek a legjobban szituáltak. Az osztálytermi bűn-megelőzési tréningen és a színházi nevelési előadáson is részt vevő osztály diákjai családi helyzetüket tekintve a két osztály között helyezkednek el.

A kérdőíves felmérés alapján megállapítható, hogy a színházi nevelési előadáson és a foglalkozáson is részt vevő osztály hasznosabbnak élte meg, és jobban élvezte az osztálytermi tréningen való részvételt, mint az az osztály, amelyik csak osztálytermi tréningen vett részt. Míg az SZT-osztály 93 %-a élvezte az osztálytermi foglalkozást és senki nem volt, aki nem élvezte azt, addig a T-osztálynak csak 65 %-a tartotta igaznak azt az állítást, hogy élvezte a foglalkozáson való részvételt. Még élesebb a különbség annak megítélésében, hogy mennyit tanultak a résztvevők a foglalkozáson a saját megítélésük szerint: az SZT-osztály 86%-a érezte, hogy sokat tanult az ugyanazon felépítésű foglalkozásból, amelyből a T-osztálynak csak a 30%-a érezte így. Ez a különbség tükröződik a nyitott kérdésekre adott válaszokban is: „*Arról [szólt a foglalkozás], hogy felvilágosítson minket, hogy mivel és mivel nem követünk el bűnt*”, de a nagy részét már ismerik a gyerekek így néhányan unatkoznak, mert a pedagógus már beszélt róla. „*Én egy kicsit untam ezt a foglalkozást.*” Továbbá: „*Nekem a foglalkozás nem tetszet nagyon, mert igazából nem tanultam újabb dolgot, amit ez előtt nem tudtam volna. Szerintem lehetett volna komolyabb a téma*”, mondják a T-osztály tagjai. Ezzel szemben az SZT-osztályban jellemzőbbek voltak azok a válaszok, amelyek valamilyen tanulásélményről számolnak be: „*Elmagyaráztak nekünk érdekes dolgokat, és hogy mire érdemes odafigyelnünk akkor, hogyha adott helyzetbe kerülünk.*” Illetve: „*Rájöttem, hogy még annyira sem fogok »buliba« menni, ahol nem sok embert ismerek. Inkább a sportot fogom nagyon nyomi, és inkább haverokkal megyünk el valahova.*” Az osztálytermi folyamatok megfigyelése is arról tanúskodott, hogy az SZT-osztály – felidézve az előadás történetét – összetettebben tudta értelmezni az osztálytermi foglalkozáson levetített filmet és abban a főszereplő helyzetét is.

Mindebből arra következtethetünk, hogy a színházi nevelési előadás nyitottabbá, befogadóbbá tette a diákokat a téma iránt. A pedagógusokkal készített interjú alapján is kijelenthető, hogy a diákokra sokkal nagyobb hatással volt az interaktív, a gyerekek bevonódását előtérbe helyező, a drámapedagógia eszköztárát alkalmazó foglalkozás, mint az osztálytermi tréning.

A színházi nevelési előadás és az osztálytermi tréning megfigyelése alapján azt látjuk, hogy a diákok a környezetüknek való megfelelési kényszer miatt folyamatos nyomás alatt vannak, egyszerre szeretnének megfelelni kortársaik és szüleik elvárásainak. A színházi nevelési előadás során képesek voltak beleélni magukat a saját korosztályukat képviselő karakter, valamint a szüleik, tanáraik elvárásait képviselő karakterek szerepébe is.

A beavatkozás hatására, az SZT-osztály bemeneti és kimeneti kérdőívben a „ha idősebbekkel bulizol, nagyobb biztonságban vagy” kijelentésre adott válasza között szignifikáns eltérés figyelhető meg. A beavatkozás után a résztvevők már nem értékeli biztonságosabbnak, ha valaki idősebb személlyel megy bulizni. Az SZT-osztály a beavatkozás után veszélyesebbnek értékeli a többi helyzetet is, míg a K-osztály és a T-osztály esetében a bemenetihez nagyon közeli átlagértéket mutattak a kimeneti eredmények: 14 éves lány idősebb fiúkkal bulizik; valakit egyedül hagynak a barátai egy szórakozóhelyen; valaki egyedül megy el egy olyan házibuliba, ahol nem ismer senkit. Az SZT-osztály tehát a beavatkozásnak köszönhetően „inkább veszélyesnek” tartja a felvetett helyzeteket, míg a K- és a T-osztály szerint „veszélyes is meg nem is”. Az SZT-osztály életében két meghatározó eset is történt, amikor az idősebbek csalódást okoztak az osztályba járó diákoknak (idősebb, fizikailag bántalmazó osztálytárs és a lopási esetet fel nem derítő tanárok). Ezt idézte fel, erre az élményre erősített rá a színházi előadás, amelyben sem a szülők, sem az idősebb testvér, sem a nagykorú barát nem jelentett biztonságot.

Az SZT-osztályban a diákok még inkább veszélyesnek ítélik meg azt a helyzetet, amikor „egy hetedikes hazudik a szüleinek arról, hogy éppen hol van”. Ez a véleményváltozás egyértelműen reflektál az előadásban történetekre.

A kérdőíves kutatás is alátámasztja a színházi nevelési előadás azon tapasztalatát, miszerint nehéz eldönteni egy vicces kép készítésénél, hogy közbe kell-e avatkozni, illetve, hogy az egyes képek milyen kategóriába (vicces, kínos, szexi) sorolhatók. A színházi nevelési előadáson és az osztálytermi bűnmegelőzési tréningen is részt vevő osztály válaszaiban figyelhető csak meg, hogy inkább egyetértenek azzal, hogy közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces, kínos vagy szexi képet készítenek mások. Mivel a TIE és az osztálytermi tréning is tematizált hasonló helyzeteket, ezt a véleményváltozást a beavatkozás hatásaként értelmezhetjük. A vizsgált intézményben többször előfordult már zaklatás az online térben, de olyan radikális esetre még nem volt példa, ami miatt a mobiltelefonok iskolán belüli használatának korlátozását jobban betartatnák a gyakorlatban. A kutatásban mért eredmények alapján azt látjuk, hogy a diákok – részben generációs különbségekből adódóan is – másként értékeli az engedély nélküli digitális felvételek készítésének helyességét és veszélyességét. Annak érdekében, hogy valóban felismerjék az ilyen esetekben rejlő kockázatokat, olyan beavatkozásokra van szükség, amelyek konkrétabban tematizálják a digitális felvételekkel való visszaéléseket és azok következményeit.

A kérdőívben a vizsgálatban részt vevők problémaérzékelését is vizsgáltuk, amelyből kiderül, hogy a gyerekek milyen problémás helyzetekben értesítenék a felnőtteket. A válaszok alapján megfigyelhető, hogy a diákok alapvetően minden helyzetben szólnának a szülőknek, azonban valamivel nagyobb valószínűséggel szólnának arról, ha valaki más kerül bajba, mintha ők maguk. A kimeneti kérdőív adatait vizsgálva megfigyelhető, hogy a K-osztály diákjaitól eltérően a T- és leginkább az SZT-osztály tanulói jobban hajlanak arra, hogy akkor is szóljanak a felnőtteknek, ha ők maguk kerülnek bajba. A beavatkozás hatására tehát valamivel fontosabbnak tartják, hogy biztonságban legyenek, mint hogy esetlegesen megszólják őket kortársaik. A felnőttek segítségül hívása nem árulkodásként, hanem a helyzet helyes felismeréseként, önmaguk felelős önvédelmévé alakul át.

A beavatkozás alapján megállapítható, hogy a diákok leginkább a verbális bántalmazásban érintettek, amely gyakran az online térben, csetcsoportokon keresztül megy végbe. A cyberbullyinghoz bizonyos esetekben fotók és videók megosztása is kapcsolódhat, de gyakoribb, hogy kellemetlen történetek megosztásával bántalmazzzák egymást a gyerekek. A T- és az SZT-osztály esetében is megfigyelhető volt, hogy az egyes hibás döntéseket (alkoholfogyasztás, dohányzás) a csoportnyomásnak tulajdonítják. A hibát elkövető fiatal „menő akart lenni”, ezért hoz meggondolatlan döntéseket. Érdemes lehet tehát ezzel a jelenséggel kezdeni valamit, hiszen a diákok általában tisztában vannak azzal, hogy tizennyolc éves koruk előtt nem fogyaszthatnak alkoholt, nem dohányozhatnak, illetve azt is tudják, hogy nem helyes, sőt törvénybe ütközik, ha valakiről annak engedélye nélkül felvételt készítenek, és azt másokkal is megosztják.

Bűnmegelőzési célú performatív beavatkozások a budapesti középiskolákban

Csák Róbert, Fóti Orsolya, Oblath Márton

A budapesti középiskolákban két iskolában került sor annak vizsgálatára, hogy a színházi nevelési előadás milyen módon teszi nyitottabbá a tanulókat az osztálytermi bűnmegelőzési programokra. A beavatkozás mindkét intézményben a 10 évfolyam három párhuzamos osztályát vonta be. A beavatkozási időszakban egy osztály vett részt TIE-foglalkozáson és bűnmegelőzési foglalkozáson, egy pedig csak bűnmegelőzési foglalkozáson. A harmadik, kontroll osztály nem vett részt foglalkozáson a beavatkozási időszakban. A hatásvizsgálat keretében kevert módszertanú eljárást alkalmaztunk. A performatív beavatkozás első és negyedik hetében valamennyi tanuló kérdőíves felmérésben vett részt (aminek az eredményeit az első részben közöljük). A két típusú beavatkozást megfigyelési naplóban rögzítettük, a megfigyeléseket pedig a kísérő tanárokkal és a bevont intézmények vezetőivel készített aktív interjúkkal egészítettük ki. A kvalitatív adatgyűjtésen alapuló iskolai esettanulmányok célja, hogy oksági magyarázatokkal egészítsék ki a kvantitatív hatásmérés eredményeit.

A vizsgálatban „tesztelt” színházi nevelési előadás a Káva Kulturális Műhely *Troll* című előadása volt, az osztálytermi foglalkozást pedig a TIE bűnmegelőzési célú témájára, az online bántalmazásra koncentrált. (A TIE-előadás és az osztálytermi foglalkozás forgatókönyve a mellékletben olvasható.)

A kérdőíves hatásvizsgálat eredményei

A középiskolások körében végzett vizsgálatban az általános iskolások körében zajlott felméréshez hasonlóan a beavatkozások szerint három csoportot alkotunk, amelyek a következők voltak: a csak foglalkozáson részt vevők (T-osztály), a TIE-előadáson, majd foglalkozáson részt vevők (SZT- osztály), és végül a kontrollcsoport (K-osztály), melynek tagjai semmilyen beavatkozásban nem vettek részt a vizsgálat ideje alatt. A bemeneti felmérésben a három csoport közötti eltéréseket a nem, a család anyagi helyzete és a beavatkozás témakörével kapcsolatos kitettség szempontjából vizsgáltuk, annak érdekében, hogy kiszűr-

jük azokat az eltéréseket, amelyek hathatnak a beavatkozások témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszokra. Míg a bemeneti kérdőív során a részt vevő osztályok általános jellemzőit akartuk megtudni, a kimeneti kérdőívben a beavatkozásokban részt vevők jellemzőit akartuk feltérképezni. Emellett a bemeneti és a kimeneti kérdőív kitöltői nem feltétlenül voltak ugyanazok, a kérdőív kitöltésének feltétele a beavatkozáson való részvétel volt (kivéve a kontrollcsoportba tartozókat, akik nem vettek részt semmilyen beavatkozásban). Ennek oka az volt, hogy nagyon kis elemszámmal dolgoztunk, így a kimeneti kérdőív esetén nem akartuk kizárni azokat, akik a bemeneti kérdőívet nem töltötték ki, de a beavatkozásban részt vettek. Ezért az eredmények bemutatása előtt áttekintjük, hogy az osztályok alapvető jellemzői eltérnek-e a bemeneti és a kimeneti adatokban. A szignifikáns demográfiai eltérések kimondottan a hatásvizsgálat érvényességi deficitjeként értékelhetők, az egyéb kérdésekre adott válaszok – amennyiben a szociodemográfiai különbségek nem változtak szignifikáns mértékben – a percepció változásáról tanúskodnak az osztályokban.

A bemeneti és a kimeneti minta jellemzői

A **bemeneti mérés során** nemek szerint a három csoport között nem volt eltérés, a lányok voltak többségben mindhárom csoportban (valamivel kevesebb, mint háromnegyedük volt lány, és valamivel több, mint negyedük fiú). A családok anyagi helyzetének méréséhez a magyarországi HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) vizsgálat³¹ kérdéseit használtuk fel, hogy az eredményeinket össze tudjuk vetni az országos jellemzőkkel. A család anyagi helyzetével kapcsolatban itt használt „alacsony”, „közepes”, „magas” kategóriák megegyeznek a HBSC-vizsgálatban használt „CSJS-alsó”, „CSJS-középső” és „CSJS-felső” kategóriákkal. A családok anyagi helyzetében nem volt szignifikáns különbség a három csoport között, mindhárom csoportban az anyagi helyzet szerint „közepes” kategóriába tartoztak a legtöbben, a kontroll- és foglalkozáscsoportoknál az „alacsony kategóriába tartozók következnek, végül a „magas” kategóriába tartozók alkotják a legkisebb csoportot. Bár statisztikailag nem volt szignifikáns a különbség, a kategóriák aránya szerint az SZT-osztályokban voltak legnagyobb arányban magas jövedelmi kategóriába tartozók. A legutóbbi, 2014-es magyarországi HBSC-vizsgálat eredményei alapján a jelen vizsgálatban részt vevő osztályokban a családok anyagi helyzete jobb, mint az országos átlag, de a

³¹ Országos, reprezentatív vizsgálat a magyarországi 5–11. évfolyamos diákok körében; az eredményekről, illetve a kutatás módszertanáról lásd bővebben: *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban* (2014). http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf

Budapestre jellemző (országos helyzethez képest kedvezőbb) arányoknál is jobb anyagi helyzetűek a diákok. Az általános iskolában végzett vizsgálathoz képest a középiskolás minta kevésbé tér el a budapesti átlagtól, de az országos, reprezentatív felméréshez képest a jelen vizsgálatban részt vevő diákok jobb anyagi helyzetű családokba tartoznak. Míg a HBSC-vizsgálatban az alsó kategóriába 43%-uk tartozott, itt ez az arány 29%, a felső kategóriába a HBSC vizsgálatban 16,3%-uk tartozott, jelen esetben pedig a résztvevők közel negyede (24,3%).

1. ábra. Az 5–11. évfolyamos tanulók családjainak *objektív jó módúsága* településtípus szerint (N = 5975)³²

3 fokozatú "Családi jó módúság skála" kategória	Budapest	Megyeszékhely	Város	Község, falu vagy tanya
CSJS ₁ - alsó	43,0%	48,9%	51,2%	62,0%
CSJS ₂ - középső	40,7%	35,6%	36,5%	29,4%
CSJS ₃ - felső	16,3%	15,5%	12,3%	8,6%

Mivel jelen vizsgálatban egy bűnmegelőzési beavatkozás hatását vizsgáljuk, fontos volt megnézni, hogy a beavatkozásban részt vevő osztályokban, illetve a kontrollcsoportban mennyiben érintettek a különböző kockázati magatartásokban, hiszen ez fontos tényező lehet a beavatkozás eredményességével kapcsolatban. A kockázati magatartások kapcsán azt próbáltuk felmérni, hogy az alkohol-, cigaretta- és kannabiszfogyasztás, lerészegedés, illetve szexuális élet terén mennyiben érintettek a programban részt vevő osztályok. A kockázati magatartások kapcsán itt nem a megkérdezettek saját viselkedésére kérdeztünk rá, hanem ezekkel a viselkedésekkel kapcsolatos percepciójukra, azaz, hogy a válaszadó mennyire látja jellemzőnek a környezetében lévőkre az egyes kockázati magatartásokat. Ezt döntően módszertani megfontolások miatt kérdeztük ebben a formában, mert a szerhasználat, illetve szexuális magatartás olyan témakörök, melyek esetében bonyolultabb, bizalmi légkört biztosítani tudó módszerekre lenne szükség, amelyeket jelen vizsgálatban nem tudtunk biztosítani.

A megkérdezettek döntő többségének több olyan ismerőse is van, aki cigarettázik, és ebben nincs statisztikailag szignifikáns eltérés az egyes csoportok között. A HBSC-vizsgálatban részt vevő legidősebb (11. osztályos) korosztályhoz viszonyít-

³² *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban* (2014), 181. old.

va a jelen vizsgálatban mért arány valamivel az átlag felettinek mondható, mert ugyan az országos vizsgálatban szintén a 11. évfolyamos diákok kevesebb mint 10%-a nyilatkozott úgy, hogy nincs olyan ismerőse, aki dohányozna, azok aránya viszont 40% volt, akik azt mondták, hogy sok ilyen ismerősük van, szemben az itt mért 78%-kal³³. Az alkoholfogyasztással kapcsolatban sem volt statisztikailag szignifikáns eltérés a három csoport között, a döntő többség mindhárom csoportban úgy nyilatkozott, hogy több olyan ismerőse is van, aki fogyaszt alkoholt. Ebben a minta felfele tér el az országos átlagtól; a HBSC-vizsgálatban a megkérdezett diákok 71,3%-a nyilatkozott úgy, hogy van legalább egy olyan ismerőse, aki fogyaszt alkoholt, és a 11. évfolyamosok körében 42,6% mondta azt, hogy több ilyen ismerőse is van³⁴. A szélsőséges alkoholfogyasztás, a lerészegedés kapcsán sem volt szignifikáns eltérés a három csoport között, a megkérdezettek valamivel az országos átlagnál nagyobb arányban mondták, hogy van olyan ismerősük, aki hetente lerészegedik: a HBSC-vizsgálatban ez az arány 47,3%³⁵ volt, a bemeneti kérdőívet kitöltők körében ez az arány viszont 68,6% volt.

Az illegális szerhasználatban való érintettséget szintén azzal mértük, hogy megkérdeztük a válaszadót, tud-e olyanról az ismerősei között, aki szerinte kábítószerhasznált (a kábítószerhasználat terén egy adott közösségben). A HBSC-vizsgálatban a 9–11. osztályosok körében 42,8%³⁶ volt azoknak az aránya, akiknek volt kábítószerhasználatos ismerőse, azonban ez az aránya az életkorral növekszik, azaz minél idősebb egy diák, annál valószínűbb, hogy kipróbált már valamilyen illegális szert, illetve van olyan ismerőse, aki kábítószerhasznált (a 11. osztályba járók körében szignifikánsan magasabb azoknak az aránya, akik rendelkeznek kábítószerhasználatos ismerőssel). Itt a három csoport közel azonos arányban nyilatkozott úgy, hogy van olyan ismerőse, aki kábítószerhasznált – nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés a csoportok között. Figyelembe véve az életkorra vonatkozó jellemzőket azt mondhatjuk, hogy mintánkban az országos átlaghoz nagyon hasonló az arányuk azoknak, akiknek van kábítószerhasználó ismerőse: 58,6%.

A kockázati magatartások közül a szexuális aktivitásra is rákérdeztünk. A megkérdezettek többségének (88,8%) van olyan ismerőse, aki szexuálisan aktív, már lefeküdt valakivel. Ebben a kérdésben a vizsgálatba bekerült diákok körében közelít az arány az országos átlaghoz: a HBSC-kutatásban azt találták, hogy a kilencedikesek 78,2%-a, a tizenegyedikesek 92,1%-a észleli úgy, hogy legalább

³³ Lásd i.m. 52. o.

³⁴ Lásd i.m. 66. o.

³⁵ Lásd i.m. 69. o.

³⁶ Lásd i.m. 81. o.

egy barátjuknak már volt szexuális kapcsolata³⁷. Ebben a kérdésben volt szignifikáns eltérés a csoportok között ($p=0,019$): a „TIE + foglalkozás” csoportban a másik két csoporthoz viszonyítva magasabb azoknak az aránya, akik azt állították, hogy van szexuálisan aktív ismerősük.

Bár a kockázati magatartások kapcsán csak ez utóbbi esetben volt szignifikáns eltérés a csoportok között, tendenciaszerűen megállapítható, hogy a „TIE + foglalkozás” csoport a leginkább kitett a különböző kockázati magatartások szempontjából. Ebben a csoportban voltak az alkoholfogyasztás, a lerészegedés és a szexuális aktivitás szempontjából a legnagyobb arányban azok, akiknek több ismerőse is érintett, emellett a kannabiszfogyasztás kapcsán ebben a csoportban mondták a legkevesebben, hogy nincs olyan ismerősük, aki fogyasztott volna már kannabiszt.

Mivel a beavatkozás témakörébe tartozott az iskolai bántalmazás és az internetes zaklatás, ezért felmértük a résztvevők érintettségét ezekben a témakörben is. Hasonlóan az általános iskolai felméréshez, az adatok alapján a középiskolások körében is úgy tűnik, hogy a három csoport között sem a bántalmazásban való részvételben, sem a bántalmazás elszenvedésében nincs statisztikailag szignifikáns eltérés, és ez igaz mind a való világban, mind az interneten zajló bántalmazás esetében is.

Az iskolai bántalmazásban elkövetőként való részvétel hasonló volt az országos vizsgálat eredményeihez: jelen felmérésben a tanulók 83,4%-a jelezte, hogy egyszer sem vett részt iskolai bántalmazásban, míg a HBSC-vizsgálatban ez az aránya 76,9%³⁸ volt. Az áldozatok aránya is hasonló volt az országos átlaghoz: míg jelen vizsgálatban a megkérdezettek 81,1%-a állította azt, hogy egyszer sem vált iskolai bántalmazás áldozatává, az országos felmérésben ez az arány 75,0%³⁹ volt.

Az internetes bántalmazás kapcsán jelen vizsgálatban megkérdezettek hasonló arányban érintettek, mint az országos átlag: míg a HBSC-felmérésben 16,7%-uk⁴⁰ vált valamilyen formában internetes bántalmazás áldozatává, itt ez az arány 17,8% volt.

A verekezésben való részvétel tekintetében sem találtunk a három csoport között statisztikailag szignifikáns eltérést. Az országos átlaghoz képest a megkérdezettek nem térnek el jelentősen, a HBSC-vizsgálatban a 11. osztályosok körében 79,6%⁴¹ volt azoknak az aránya, akik egyszer sem vettek részt verekezésben az elmúlt év során, míg itt ez az arány 75,7% volt.

A kimeneti mérés során a nemek szerinti eloszlásban nem volt szignifikáns különbség a három csoport között, így e szempontból ugyanolyannak tekinthetjük őket: túlnyomó többségében lányokból állt mind a három csoport. Az anyagi helyzettel kapcsolatban szintén nem találtunk szignifikáns eltérést a három csoport

³⁷ Lásd i.m. 126. o.

³⁸ Lásd i.m. 99. o.

³⁹ Lásd i.m. 99. o.

⁴⁰ Lásd i.m. 100. o.

⁴¹ Lásd i.m. 103. o.

között, bár a kimeneti mérésen részt vevők esetében az alacsony jövedelmi kategóriába tartozók aránya kiegyenlítettebb a három csoport között. Az országos, illetve budapesti átlaghoz képest (lásd: 42. táblázat a Függelékben) a bemeneti kérdőívben részt vevő csoportokhoz hasonlóan azt láthatjuk, hogy jobb anyagi körülmények között élők vettek részt a vizsgálatban.

A beavatkozások témájához kapcsolódva a beavatkozás hatásosságát esetlegesen befolyásoló tényezők között felmértük, van-e különbség az egyes csoportok között a különféle kockázati magatartásokban való érintettségben. Cigarettázás tekintetében a kimeneti mérés során se mértünk szignifikáns különbséget a három csoport között, ahogy a bemeneti és kimeneti mérés között sem volt jelentős eltérés: mindhárom csoportban nagyon közeli a két mérés eredménye. Hasonló mondható el az alkoholfogyasztással kapcsolatban is (nem volt szignifikáns különbség, és a bemeneti méréshez nagyon közeli az értékek). A lerészegedéssel kapcsolatban ugyanakkor a kimeneti mérésben szignifikáns különbség látszott a három csoport között ($p=0,009$). A csoportok egymáshoz viszonyított helyzete azonban nem változott, ugyanazt mondhatjuk el: a „TIE + foglalkozás” csoportban voltak a legnagyobb arányban azok, akiknek több olyan ismerőse van, aki hetente lerészegedik. Az azonban különbség, hogy a kontrollcsoportba tartozók a kimeneti mérés eredményei alapján egyértelműen a legkevésbé érintettek ebben a kérdésben a másik két csoporthoz viszonyítva.

Kannabiszfogyasztás terén szintén szignifikáns különbséget találtunk a kimeneti kérdőívet kitöltők között ($p=0,043$). A három csoport közül a kontrollcsoportban a legkisebb azoknak az aránya, akiknek több olyan ismerőse is van, aki használt már kannabist, míg az egy beavatkozásban résztvevők („foglalkozás” csoport) körében volt a legkisebb azoknak az aránya, akiknek nincs ilyen ismerőse. A szexuális magatartás kapcsán nem találtunk szignifikáns különbséget a három csoport között, az arányok hasonlóak a bemeneti méréshez, nem különbözik jelentősen a bemeneti és a kimeneti mérés ebből a szempontból.

A bemeneti méréshez hasonlóan a szignifikanciavizsgálat döntő részben nem talált különbséget a három csoport között, azonban látszanak hasonló, tendenciaszerű eltérések. A kimeneti mérés kapcsán azonban inkább azt emelnénk ki, hogy a beavatkozásban részesülő két csoporthoz képest a kontrollcsoportba tartozók kevésbé érintettek a felmért kockázati magatartásokban.

Az iskolai bántalmazás kapcsán szintén nem volt szignifikáns eltérés a kimeneti kérdőívet kitöltők között (táblázatok a Függelékben), és a kapott arányok tekintetében a bemeneti kérdőívben mért értékekhez képest sem volt különbség. Azaz elmondható, hogy a vizsgálatunkban részt vevők az iskolai és internetes bántalmazás témakörében az országos arányokhoz hasonló mértékben érintettek.

Iskolai bántalmazás definíciója a középiskolások körében

A kérdőív struktúráját az általános iskolások körében végzett felméréshez hasonlóan alakítottuk ki. A beavatkozásokban részt vevők véleményét, illetve a véleményükben mutatkozó eltéréseket a kérdőívben egy sor Likert-skála típusú kérdéssel mértük fel. A kérdések az iskolai bántalmazás témaköréhez kapcsolódtak, amelyekkel a bántalmazásdefiníciókkal kapcsolatos véleményekre kérdeztünk rá, valamint arra, milyen különbséget látnak akkor, ha a *bullying* hasonló, illetve eltérő státuszú szereplők között zajlik. Rákérdeztünk az áldozatok felelősségével kapcsolatos vélekedéseikre, illetve arra is, hogy egy esetleges áldozatot mennyire látnak saját szempontjukból elkerülendő, kockázatos kapcsolatnak. Ez utóbbi esetében a klasszikus, Bogardus-féle társadalmi távolság skálához⁴² hasonló kérdéseket tettünk fel. A kérdéseket a beavatkozásban való részvétel szerinti csoportokra⁴³ bontva, illetve a programban való részvétel előtti (bemenet) és a programban/programokban való részvétel utáni (kimenet) eredményekre bontva vizsgáltuk.

Az első kérdéscsoportban arra kerestük a választ, milyen különbségeket látnak a résztvevők abban, mi számít iskolai bántalmazásnak. A kérdés mögött az a definíciós különbségtétel húzódott meg, miszerint az iskolai bántalmazás két különböző erejű gyerek között történik, ha két hasonló pozícióban lévő, hasonló erejű osztálytárs veszekszik vagy verekszik egymással, az nem tartozik a *bullying* körébe. Az első kérdésben arra kértük őket, hogy jelöljék meg az általunk felsorolt cselekedetek közül⁴⁴, hogy melyik számít bántalmazásnak akkor, ha az két nagyjából hasonló osztálytárs között történik meg.

A bemeneti méréskor az előre eltervezett megszégyenítés, illetve a verekezés esetében volt szignifikáns eltérés a három csoport között⁴⁵. A „TIE + foglalkozás” beavatkozásokban részt vevők között kevesebben választották ezeket a lehetőségeket, mint a másik két csoportban, azaz kevesebben gondolták úgy, hogy ezek két hasonló diák között bántalmazásnak számítanak. Ezzel együtt a három csoport választása nagyon hasonlóan alakult, összességében a kérdés megítélésében lényegi eltérés nem volt közöttük: a megszégyenítés minden formája, a

⁴² Lásd például: https://brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus_1926.html

⁴³ A három csoport a következő: „kontroll” – semmilyen programon nem vettek részt; „foglalkozás” – csak a csoportos beszélgetés jellegű foglalkozáson vettek részt; „TIE + foglalkozás” – csoportos beszélgetés jellegű beavatkozáson és dráma foglalkozáson is részt vettek.

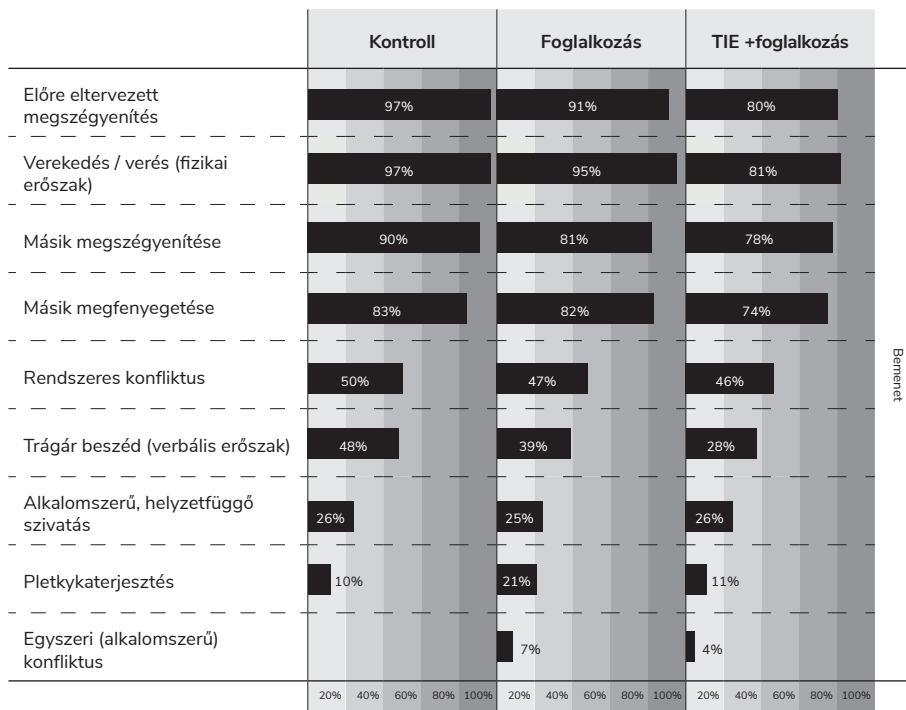
⁴⁴ Az általunk felsorolt összesen 9 cselekedetet lásd a 2–4. ábrák bal oldalán. A kérdés így szólt: „A következő kérdéseknél különféle tevékenységeket, eseményeket sorolunk fel, arra vagyunk kíváncsiak, hogy mit gondolsz, a felsoroltak közül szerinted melyik az, ami iskolai bántalmazásnak számít az adott esetben, és melyik az, amelyik nem számít annak. Jelöld meg mindegyiket, amelyekre szerinted igaz!” A felsorolt lehetőségek közül többet is megjelölhettek.

⁴⁵ Az ábrákra vonatkozó (ANOVA táblázat) és a keresztábrákra vonatkozó (khi-négyzet) szignifikanciaprobákat lásd a Függelékben.

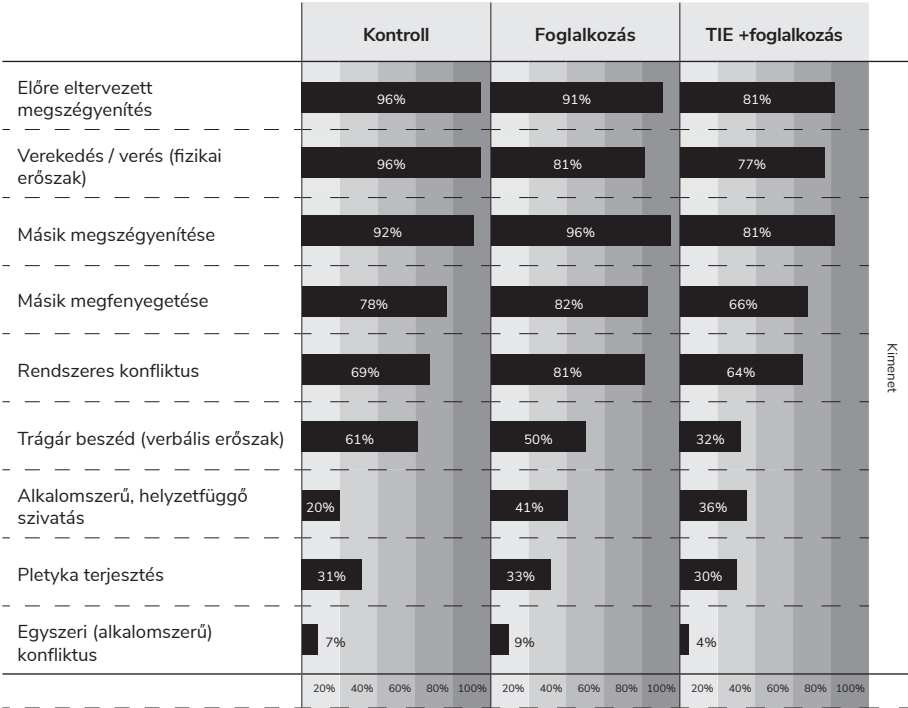
fizikai agresszió és a másik fenyegetése egyértelműen bántalmazásnak számít, míg a trágár beszédet, az egyszeri konfliktust, a pletykaterjesztést, az alkalmoszerű szívatást nem gondolják ide tartozónak, a rendszeres konfliktus esetében pedig megosztottak voltak a válaszadók.

A beavatkozás után, a kimeneti mérésnél több változónál volt szignifikáns különbség: a verekedés, a trágár beszéd, a másik megszegyenítése és az előre eltervezett megszegyenítés esetében. Mindegyiknél a „TIE + foglalkozás” csoportban alacsonyabb értékeket találtunk, mint a másik két csoportnál.

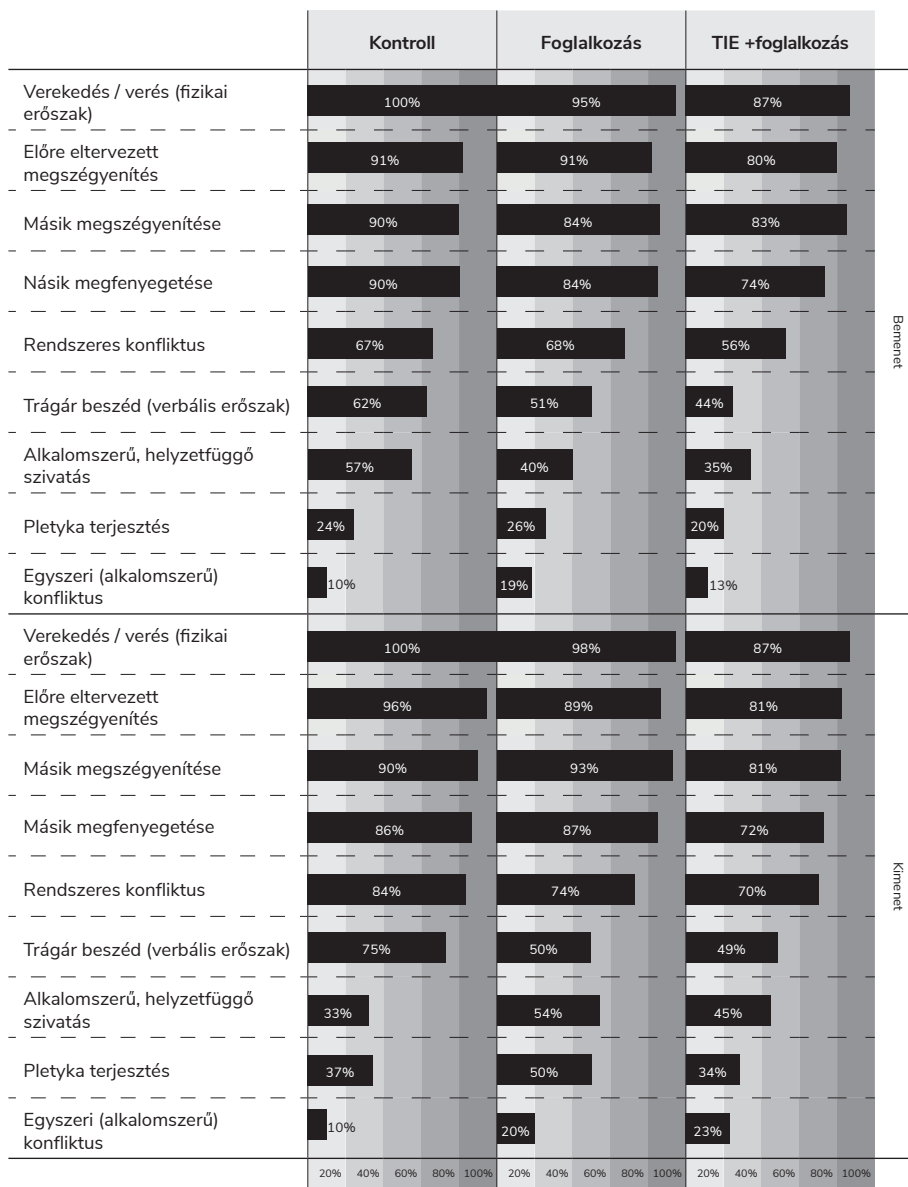
2/a ábra. Azok aránya az egyes csoportokban, akik szerint az adott tevékenység két, nagyjából hasonló osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít. Kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban



2/b ábra. Azok aránya az egyes csoportokban, akik szerint az adott tevékenység két, nagyjából hasonló osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít
Kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban



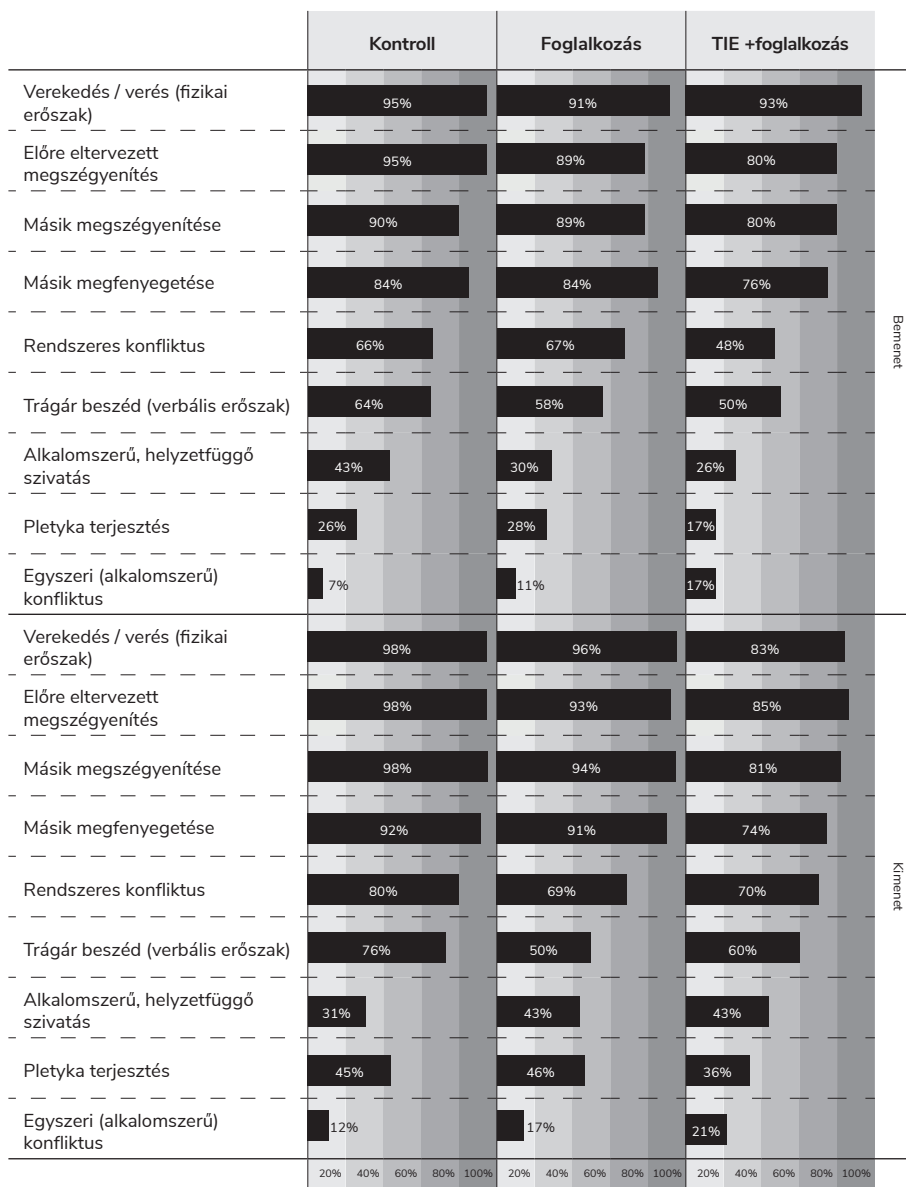
3. ábra. Azok aránya az egyes csoportokban, akik szerint az adott tevékenység **egy erős és egy gyenge osztálytárs között** iskolai bántalmazásnak számít
Kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban



Ha ugyanezt a kérdést egy erős és egy gyenge osztálytárs között kellett megítélni (lásd: 3. ábra), akkor a fizikai agresszió került az első helyre; ezt magától értetődőbben tartják elfogadhatatlannak, mint a hasonló osztálytársak esetében. Ugyanakkor, a verekedés volt az egyetlen, amelynél szignifikáns eltérést találtunk. Az előző kérdéssel párhuzamosan a „TIE + foglalkozás” csoportban ezt alacsonyabb arányban találták az iskolai bántalmazás körébe tartozónak, mint a többi csoportban (a kontrollcsoportban például minden egyes válaszadó megjelölte a verekedést). A kimeneti mérésnél a verekedés mellett a trágár beszéd is szignifikáns különbséget mutatott a három csoport között. A verekedésnél a beimeneti méréshez képest nem volt változás (ugyanúgy a „TIE + foglalkozás” csoport választotta viszonylag kisebb arányban), a trágár beszédnél pedig a kontrollcsoportban választották nagyobb arányban a kimeneti mérés során a másik két, beavatkozásban részt vevő csoporthoz képest. Úgy tűnik, ebben a kérdésben a beavatkozások nem voltak hatással a vélekedésekre.

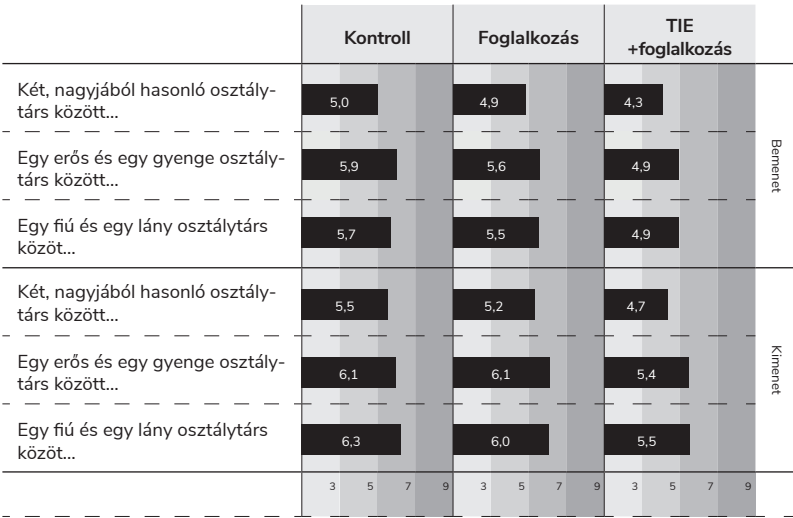
Ugyanezt a kérdést megkérdeztük fiú–lány közötti viszonyra is. Itt az előre eltervezett megszegényítés esetében mutatkozott szignifikáns eltérés: a „TIE + foglalkozás” csoportban a másik kettőhöz képest alacsonyabb arányban választották ezt a megkérdezettek. A kimeneti mérésnél a verekedés volt szignifikánsan különböző, és az előző két esethez hasonlóan a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók választották alacsonyabb arányban. Szintén jelentős különbség volt a trágár beszédben, de itt – ahogy a korábbiaknál – a kontrollcsoportba tartozók választották nagyobb arányban a másik két csoporthoz képest.

4. ábra. Azok aránya az egyes csoportokban, akik szerint az adott tevékenység **egy fiú és egy lány osztálytárs között** iskolai bántalmazásnak számít
Kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban



Összességében elmondható, hogy a beavatkozások nem voltak egyértelmű hatásal a válaszokra, akár az egy beavatkozásban résztvevő, akár a két beavatkozásban résztvevő csoportot nézzük, nem látszik egyértelmű, trendszerű változás a két mérés között. Az is elmondható, hogy nincs jelentős eltérés a három kategória (egyenrangú felek, erős vs. gyenge, fiú vs. lány) megítélése között: az első 5 tulajdonság minden esetben, mindhárom csoportnál ugyanaz, azaz ebben a kérdésben konszenzus mutatkozik a megkérdezettek között, és ezen az állásponton a beavatkozások sem változtattak (valószínűleg jellemzően megerősítették a meglévő vélekedéseket). Leginkább a csoportokban zajló folyamatok lehettek hatással a válaszokra (pl.: a kontrollcsoportban a kimeneti mérésnél a trágár beszédet mindhárom kérdésnél nagyobb arányban választották, lehetséges, hogy a két mérés között volt valamilyen kapcsolódó esemény az osztályokban), illetve a már meglévő különbségek jelentek meg a válaszokban. Ilyen például, hogy a „TIE + foglalkozás” csoportban általánosságban kevesebb jellemzőt választottak ki a lehetőségek közül, azaz a kisebb arányok részben abból is következtek, hogy kevesebb szavazat jutott egy-egy jellemzőre. Ez a különbség mindhárom kérdésnél, mind a két mérési pontban szignifikáns különbség volt a három csoport között.

5. ábra. Átlagosan kiválasztott jellemzők száma az egyes csoportokban
Kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban



Az iskolai bántalmazás definiálása kapcsán feltett állítások esetében a bemeneti mérésnél egyik állítással kapcsolatban sem volt szignifikáns különbség a csoportok között. A beavatkozások után történt kimeneti mérésnél is csupán egy esetben látszott szignifikáns különbség: az „amikor valakinek minden nap beszólnak a kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít” állításnál a „TIE + foglalkozás” csoport valamivel kevésbé értett egyet az állítással, mint a másik két csoportba tartozók, de valójában még ebben a csoportban is döntően az egyetértő kategóriába tartoztak a válaszok. Összességében ennél a kérdéscsoportnál sem látszott különbség a beavatkozásokban részt vevő csoportok és a kontrollcsoport között.

6. ábra. Iskolai bántalmazás definiálása
Bemeneti mérés

	Kontroll	Foglalkozás	TIE +foglalkozás
Ha valaki elesik a folyosón, és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít	3,4	3,5	3,5
Ha valakinek beszólnak kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít	3,1	3,2	3,2
Ha valakinek beszólnak az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít	2,9	3,2	3,2
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól	2,7	2,6	2,7
Ha valakit kigáncsolnak a folyosón és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít	2,3	2,6	2,5
Amikor valakinek mindennap beszólnak a kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít	2,1	2,2	2,2
Ha valakinek beszólnak az osztálytársai, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít	2,1	2,1	2,2
Amikor valakinek mindennap beszólnak az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít	1,8	2,0	2,0
Amikor valakit kigáncsolnak a folyosón, hogy fevegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít	1,7	1,9	1,7
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól és azt felrakja az internetre	1,7	1,6	1,6
	3 5 7 9	3 5 7 9	3 5 7 9

Bemenet

7. ábra. Iskolai bántalmazás definiálása
Kimeneti mérés

	Kontroll				Foglalkozás				TIE +foglalkozás				Kimenet
Ha valakinek beszólnak kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít	3,0				3,0				3,0				
Ha valaki elesik a folyosón, és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít	2,8				2,9				3,1				
Ha valakinek beszólnak az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít	2,8				2,9				3,0				
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól	2,6				2,7				2,6				
Ha valakit kigáncsolnak a folyosón és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít	2,2				2,2				2,4				
Amikor valakinek mindennap beszólnak a kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít	1,9				2,0				2,4				
Ha valakinek beszólnak az osztálytársai, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít	2,0				1,9				2,1				
Amikor valakinek mindennap beszólnak az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít	1,9				1,9				2,2				
Amikor valakit kigáncsolnak a folyosón, hogy fevegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít	1,8				1,8				2,0				
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól és azt felrakja az internetre	1,7				1,6				1,9				
	3	5	7	9	3	5	7	9	3	5	7	9	

1–Teljesen egyetértek; 2–Egyetértek; 3–Részben egyetértek, részben nem; 4–Nem értek egyet; 5–Egyáltalán nem értek egyet

Felelősség és közbeavatkozás

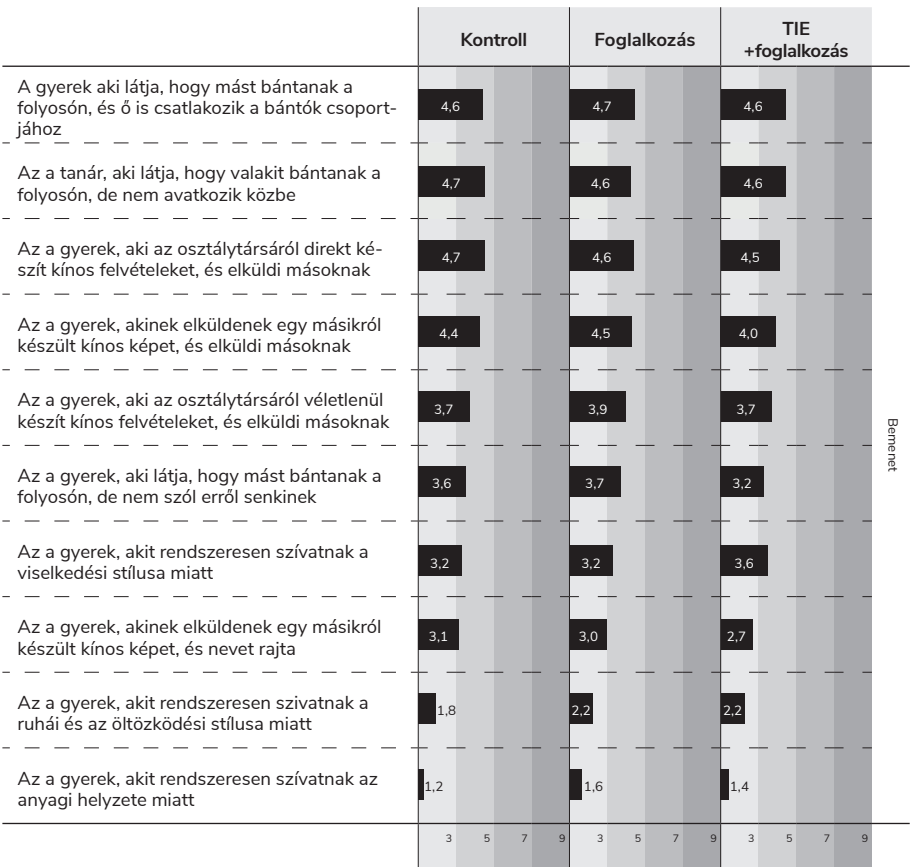
A következő kérdéscsoporttal arra kerestük a választ, a megkérdezettek mennyire tartják felelősnek a résztvevőt az adott állításban leírt helyzetben. Ezzel azt próbáltuk körbejárni, mit gondolnak az iskolai bántalmazással kapcsolatban a felelősségről, mennyiben látják felelősnek azt, aki aktívan, illetve passzívan, valamint áldozatként vesz részt egy ilyen szituációban.

Ebben a kérdésben a bemeneti mérésnél több szignifikáns eltérés is volt a három csoport között, de döntően nagyon hasonlóan ítélték meg a felelősség kérdését a megkérdezettek. Eltérést a másiktól készült kínos képet továbbküldő személy megítélése esetében tapasztaltunk: a „TIE + foglalkozás” csoportban kevésbé érezték felelősnek, ugyanakkor még ebben a csoportban is az „inkább felelős” kategóriába sorolták (azaz a felelősség kérdésében nem, csupán a felelősség mértékében volt eltérés). Abban az esetben szintén szignifikáns különbség volt, amikor azt a szereplőt kellett megítélni, aki tanúja a másik bántalmazásának a folyosón, de nem szól erről senkinek. Az ő felelősségével kapcsolatban a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók inkább megosztottak voltak, míg a kontroll-, illetve „foglalkozás” csoportban inkább felelősnek látták azt, aki nem szól ilyen esetben. A viselkedési stílusa miatt rendszeresen *szívatott* gyerek esetében pont fordított volt a különbség: a „TIE + foglalkozás” csoportba soroltak látták felelősnek, és a másik két csoport tagjai voltak megosztottak ebben a kérdésben.

Ennél a kérdéscsoportnál a kimeneti mérésben 5 esetleírásnál volt szignifikáns különbség a csoportok között, és itt már érezhető valamelyest a beavatkozások hatása. Ilyen volt az öltözködési stílusa, illetve anyagi helyzete miatt *szívatott* gyerek esete: itt a „foglalkozás” csoportnál csökkent az átlagérték (azaz még kevésbé látták felelősnek ezeket a diákokat), a „TIE + foglalkozás” csoportnál viszont növekedett az átlagérték, bár még így is alapvetően az „inkább nem felelős” kategóriába sorolták az eseteket (a kontrollcsoport értékei nagyjából hasonlóak maradtak). A viselkedési stílusa miatt *szívatott* gyerek esetében a kimeneti mérésnél is szignifikáns különbség látszott, de itt az értékekben nem volt elmozdulás az első méréshez képest. Szignifikáns eltérés volt még a be nem avatkozó tanár, illetve a véletlenül készült kínos felvételt továbbküldő gyerek esetében, amelyek hasonlóan alakultak: a csak foglalkozáson részt vevő csoportban mindkét esetben növekedett az érték, azaz valamivel egyöntetűbb volt a csoport a felelősség megítélésében, addig a kontroll- illetve „TIE + foglalkozás” csoportokban csökkent a felelősség átlagértéke.

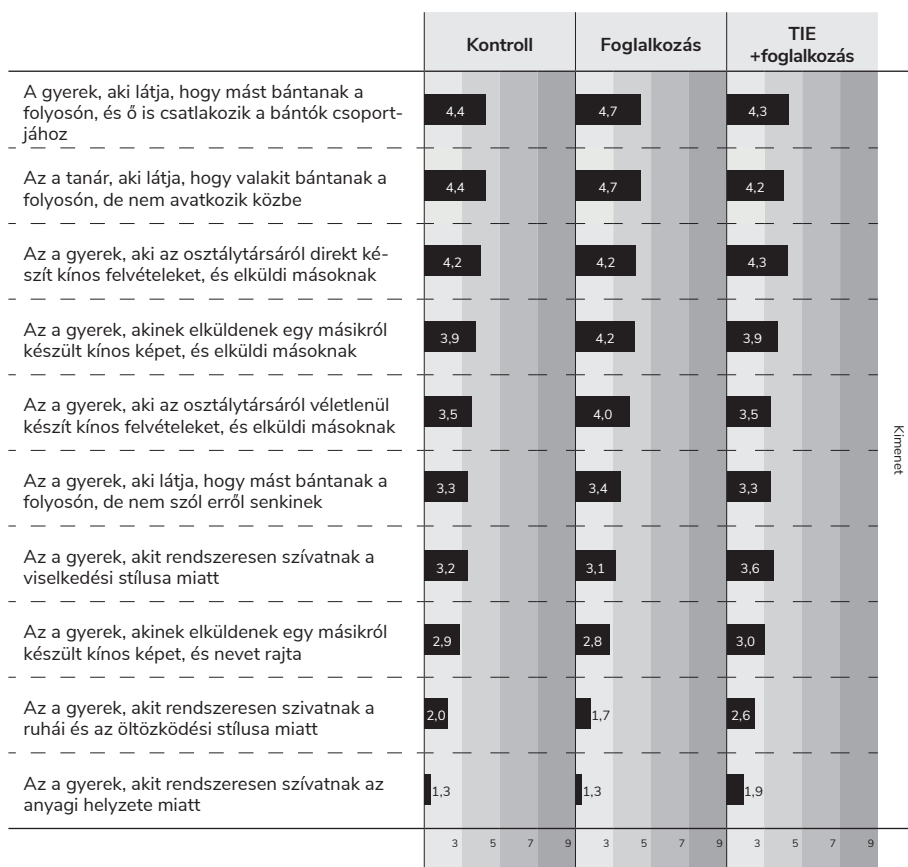
Az elmozdulások alapján úgy tűnik, a csak foglalkozás beavatkozásban részesülő csoportnál inkább a várakozásoknak megfelelően mozdultak el az értékek (felelősségek egyértelmű, egységesebb megítélése), míg a „TIE + foglalkozás-ban” részesülőknél vagy nem történt változás, vagy pont ellentétesen mozdult el a várakozásokhoz képest. Lehetséges, hogy a TIE-beavatkozás nem teljesen tudta elérni a kívánt bevonódást, kevésbé tudta elgondolkodtatni a csoportot – erre a kvalitatív elemzések adnak majd pontosabb választ.

8. ábra. Felelősség az iskolai bántalmazásban
Bemeneti mérés



1– Egyáltalán nem felelős; 2–Inkább nem felelős; 3–Felelős is meg nem is; 4–Inkább felelős; 5–Teljes mértékben felelős

9. ábra. Felelősség az iskolai bántalmazásban Kimeneti mérés

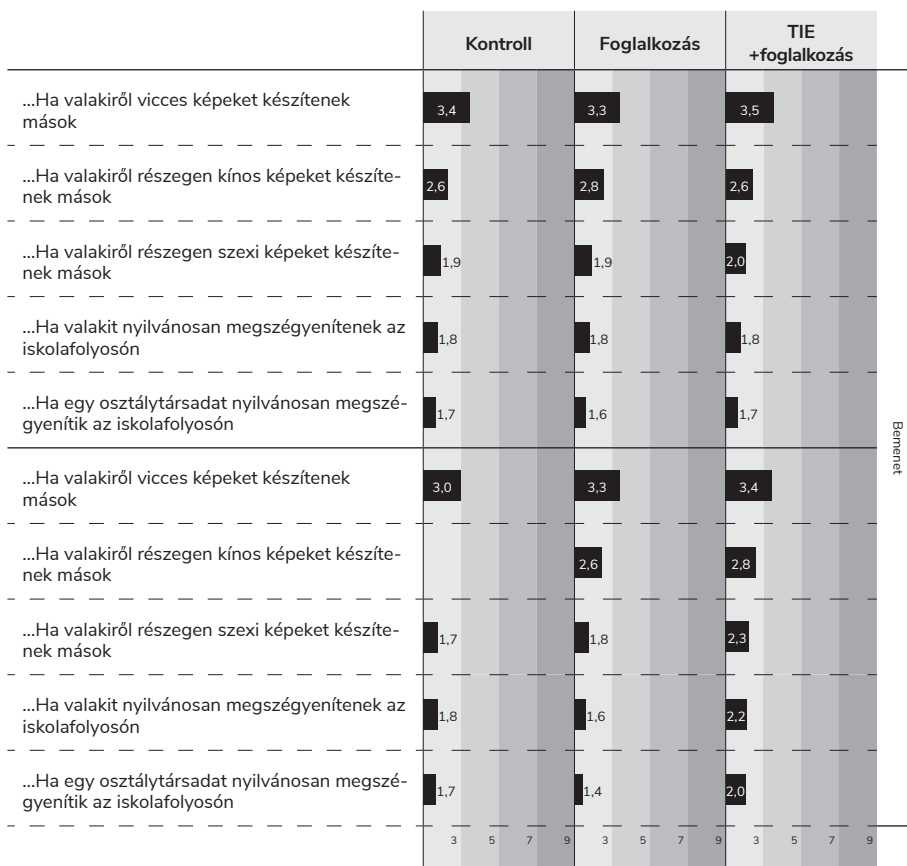


1– Egyáltalán nem felelős; 2–Inkább nem felelős; 3–Felelős is meg nem is; 4–Inkább felelős; 5–Teljes mértékben felelős

A saját aktivitásra vonatkozó kérdéssornál arra kértük a válaszadókat, hogy értékeljenek különböző állításokat aszerint, mennyire értenek egyet azzal, hogy az adott helyzetben közbe kell avatkozni. A bemeneti mérésnél egyik állítás esetében sem volt szignifikáns eltérés a csoportok között, azaz tekinthetjük hasonlóan a vélekedéseiket ebben a tekintetben: a részegen vicces képnél inkább nem kell beavatkozni, a részegen kínos képek készítése esetén való közbeavatkozás este megosztó, amellyel részben egyetértenek részben nem. A részegen szexi képek készítése, illetve a nyilvános megszégyenítés viszont egyértelműen abba a körbe tartozott mindhárom csoportban, ahol a közbeavatkozás indokolt.

A kimeneti mérésnél viszont szignifikáns eltéréseket találtunk a „közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások” kivételével minden állításnál. Ez abból következik, hogy a „foglalkozás” csoportban inkább lefele mozdultak el az értékek, azaz, ha kis mértékben is, de egységesebben egyetértő lett a csoport véleménye. Itt egy trendszerű elmozdulást látunk, amely minden kérdésben megmutatkozott. A „TIE + foglalkozás” csoport esetében azonban az előző kérdéscsoporthoz hasonlóan pont ellentétes elmozdulás látszik: növekedtek az átlagértékek, kevésbé volt egyetértő a csoport a beavatkozások után. Tehát ebben az esetben is úgy tűnik, hogy míg a csak egy beavatkozásban részesülő csoportnál a várakozásoknak megfelelő elmozdulás látszik, addig a két beavatkozásban részt vevők esetében a várakozásokkal ellentétes az elmozdulás.

10. ábra. „Közbe kell avatkozni...” állításokkal való egyetértés egyes csoportokban
Kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban



1–Egyáltalán nem felelős; 2–Inkább nem felelős; 3–Felelős is meg nem is; 4–Inkább felelős; 5–Teljes mértékben felelős

Iskolai bántalmazás áldozatának elfogadása

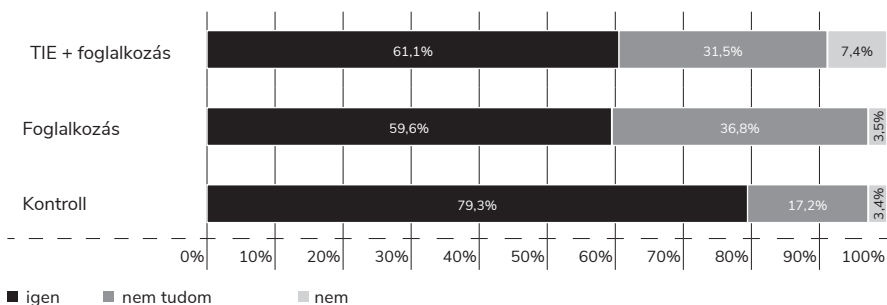
Az utolsó kérdéscsoportban arra kellett választ adniuk, mennyire fogadnák el, mennyire lennének befogadóak egy olyan új gyerekkel, aki iskolai bántalmazás áldozata. A kérdés bevezetője így hangzott: „Képzeld el azt a helyzetet, hogy az évfolyamodba érkezik egy új gyerek, akit mindenki utál, ezért azzal szívatják, hogy kínos képeket töltenek fel róla a Facebookra, ezen nevet az egész iskola.” Ezután azt kérdeztük a kérdőívet kitöltőktől, elfogadnák-e ezt a gyereket különböző helyzetekben.

A bemeneti méréseknél egyértelműen kiderült, hogy a kontrollcsoportba tartozók a legelfogadóbbak: minden egyes kérdésben ennek a csoportnak a tagjai válaszoltak igennel a legnagyobb arányban. A másik jellemző, amely az első mérésnél látható volt, hogy a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozók a legkevesebbé befogadóak, egy kérdést kivéve ennél a csoportnál válaszoltak igennel a legkevesebben. Bár a különbségek egyik esetben sem voltak statisztikailag szignifikánsak⁴⁶, ezek a következetesen, minden kérdésnél megmutatkozó különbségek alapvető eltérésekre utalnak a csoportokkal kapcsolatban.

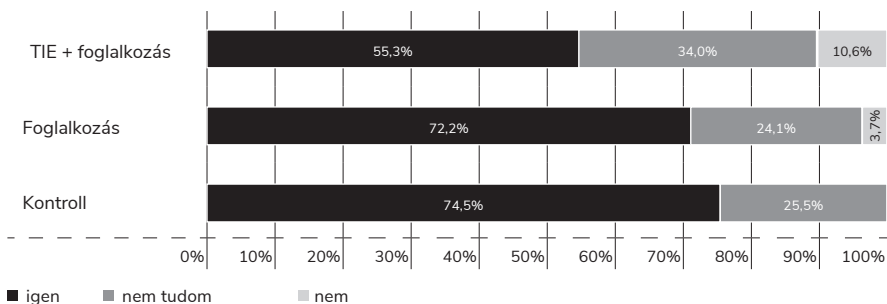
A kimeneti mérésnél azonban már szignifikáns különbségeket is találtunk két kérdésnél, a padtársra, illetve a közös feladatra vonatkozóknál. Mindkét esetben a csak foglalkozáson részt vevő csoportnál pozitív irányú változás látszik a bemeneti méréshez képest (azaz több igen, kevesebb nem válasz), míg a „TIE + foglalkozás” csoportba tartozóknál negatív változás látszik (azaz kevesebb igen, több nem válasz). Ez az ellentétes irányú változás megnövelte a különbségeket annyira, hogy azok már statisztikailag is szignifikánssá váltak. A többi kérdés esetében is pontosan ilyen irányú változások látszanak (az eltérés azonban nem szignifikáns), így azt mondhatjuk, hogy a csak egy beavatkozáson részt vevők csoportjában trendszerűen, pozitívan változtak az áldozatok befogadásával kapcsolatos vélekedések, míg a két beavatkozás ebben az esetben is kontraproduktívnak tűnik, hiszen elutasítóbbak lettek az ebbe a csoportba tartozók. Lehetséges, hogy a TIE-beavatkozás a legkevesebbé kedvező vélekedésű csoport esetében nem volt megfelelő (maga a módszer, vagy a megvalósítás), és ellentétes hatást váltott ki a résztvevőkben.

⁴⁶ A vonatkozó kereszt táblákat, és khi-négyzet-próbákat lásd a mellékletben.

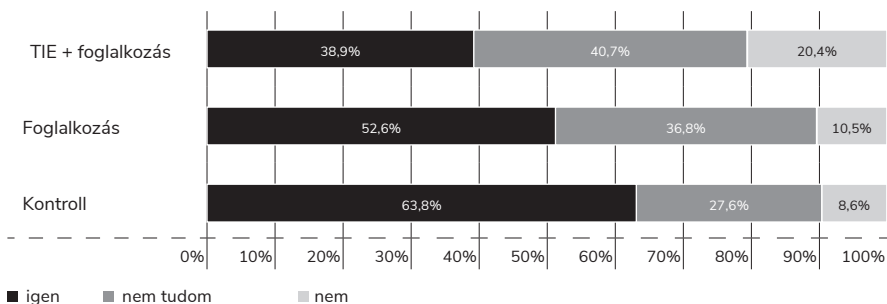
11. ábra. Elfogadnád-e az új gyereket osztálytársadnak? Bemeneti mérés



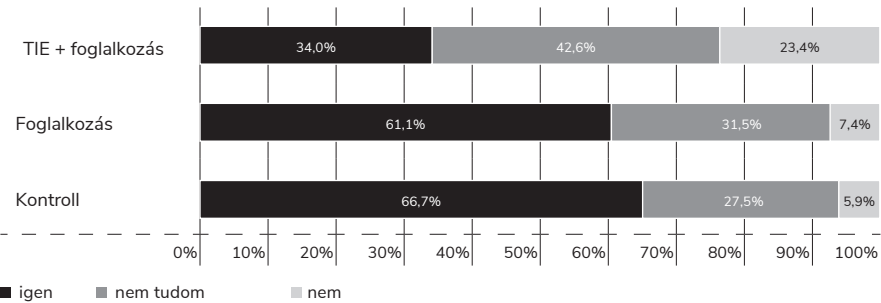
12. ábra. Elfogadnád-e az új gyereket osztálytársadnak? Kimeneti mérés



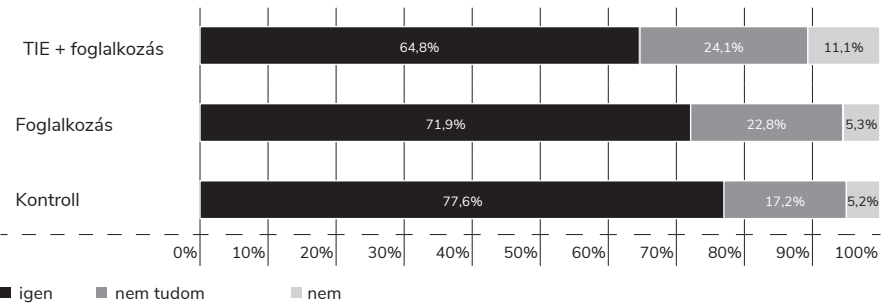
13. ábra. Elfogadnád-e az új gyereket padtársadnak? Bemeneti mérés



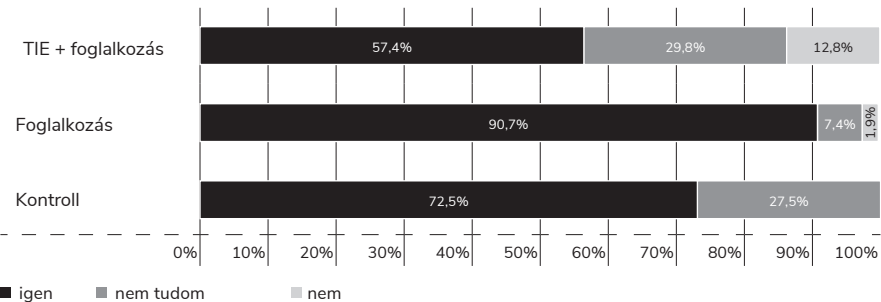
14. ábra. Elfogadnád-e az új gyereket padtársadnak? Kimeneti mérés



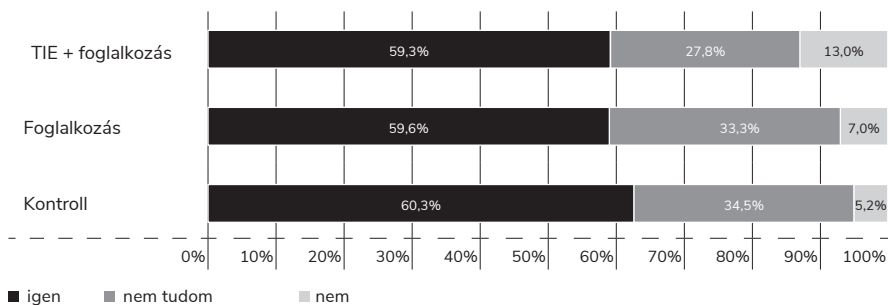
15. ábra. Elfogadnád-e az új gyereket közös feladathoz tanórán? Bemeneti mérés



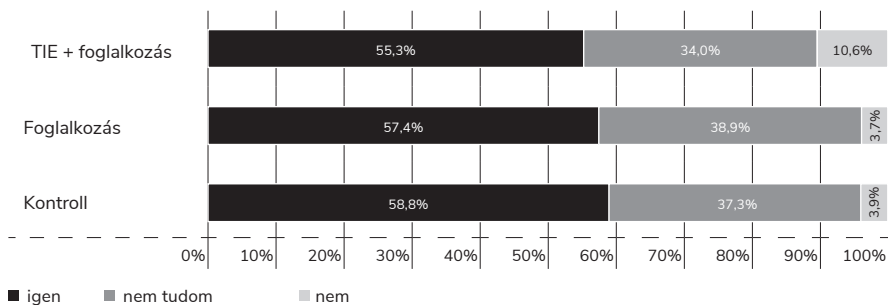
16. ábra. Elfogadnád-e az új gyereket közös feladathoz tanórán? Kimeneti mérés



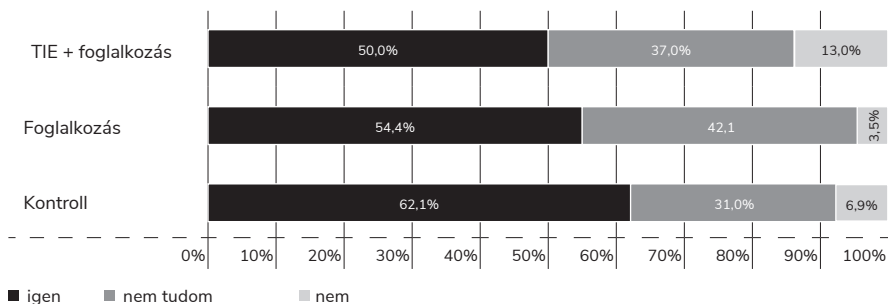
17. ábra. Beszélgetnél az új gyerekekkel a szünetben? Bemeneti mérés



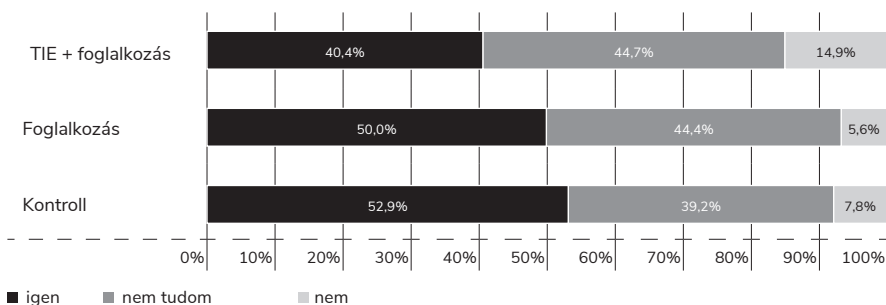
18. ábra. Beszélgetnél az új gyerekekkel a szünetben? Kimeneti mérés



19. ábra. Vállalnád, hogy segíted az új gyerek beilleszkedését? Bemeneti mérés



20. ábra. Vállalnád, hogy segíted az új gyerek beilleszkedését? Kimeneti mérés



Beavatkozások kérdőíves értékelése

A kimeneti kérdőívben rákérdeztünk arra is, mennyire tetszettek a résztvevőknek az egyes beavatkozások. A csoportos beszélgetés esetében így hangzott a kérdés: „Egy héttel ezelőtt bűnmegelőzési foglalkozáson vettetek részt az iskolában. Kérjük, dönts el, hogy mennyire igazak rád az alábbi állítások egy ötfokú skálán.” A drámafoglalkozásra pedig így kérdeztünk rá: „Két héttel ezelőtt részt vettetek a *Troll* című színházi előadáson a Káva Műhelyben. Kérjük, dönts el, hogy mennyire igazak rád az alábbi állítások egy ötfokú skálán.”

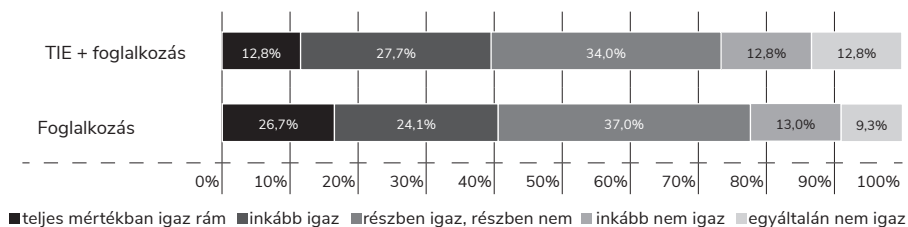
A foglalkozásról alapvetően pozitívan nyilatkoztak, a két beavatkozásban részt vevőknek csupán negyede, a csak foglalkozáson részt vevők 22%-a nem gondolta, hogy a foglalkozás számára fontos témákról szólt, és a többség legalább részben élvezte részvételt mindkét csoportban. A foglalkozás információtartalmával kapcsolatban már megosztottabbak voltak a vélemények. A csak foglalkozáson részt vevő csoport harmada érezte úgy, hogy sokat tanult a foglalkozáson, 40% viszont nem értett ezzel egyet, a „TIE + foglalkozás” csoportban a pozitív válaszok valamivel nagyobb arányban voltak, mint a negatívak, de közel azonos arányban választották a skála minden értékét.

A TIE-beavatkozás értékelése vegyesen alakult. Leginkább pozitívan az előadáson való részvételről nyilatkoztak, közel kétharmaduk élvezte az előadást. A téma fontosságával kapcsolatban megosztottak voltak: a többség, a résztvevők valamivel több mint 40%-a semleges választ adott, harmaduk nyilatkozott pozitívan ezzel kapcsolatban, míg negyedük nem érezte, hogy számára fontos témáról szólt volna az előadás. A tartalommal kapcsolatban („Sokat tanultam az előadásból”) 44,7% pozitívan nyilatkozott, de itt is megosztottak voltak a vélemények. Ezen megosztottság miatt megvizsgáltuk a beavatkozás értékelését iskolákra bontva is,

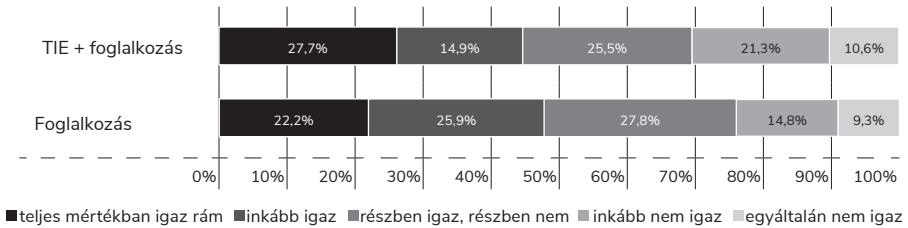
ami nagy eltérést mutatott (lásd: 27–29. ábrák). Míg az egyik iskolában nagyon pozitívan értékelték az előadást, addig a másik iskolában alapvetően negatív volt a fogadtatása. Úgy tűnik, hogy a TIE-beavatkozás esetében az egyik iskola csoportjában a beavatkozás nem volt megfelelő, nem érezték sem azt, hogy számukra fontos témáról szolt volna, sem azt, hogy tanultak volna belőle. Ennek okát jelen adatok alapján nem tudjuk megállapítani, lehet, hogy a megvalósítók nem tudták bevonni a csoportot, nem sikerült megtalálni a közös hangot, vagy túlságosan nagy volt a különbség a beavatkozás hangvétele és a résztvevők témával kapcsolatos attitűdje között. A másik iskolában ugyanakkor az értékelésnél adott válaszok a másik végletet mutatják: a döntő többség fontosnak vélte a témát, és úgy érezte sokat tanult a beavatkozás során, és 90%-uk élvezte az előadáson való részvételt.

Összességében az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a középiskolások körében végzett beavatkozások nem mutattak az általános iskolásokhoz hasonló eredményeket, valószínűleg ebben a korosztályban a rendszeres időközönként megtartott, hosszabb időn át tartó közös munkának nagyobb lehet a szerepe a beavatkozások hatásosságában. A csak csoportos foglalkozáson részt vevők körében némi moderált változást találtunk, de ez az egy beavatkozás önmagában nem mutatott nagy eltéréseket a kontrollcsoportoz képest. A két beavatkozáson részt vevők a TIE fent leírt ellentmondásos megítélése kapcsán az eredményekben is ellentmondásosak voltak, amiben nagy szerepe lehetett annak, hogy az egyik csoportban inkább negatívan ítélték meg a TIE-foglalkozást. A TIE ezzel együtt jó módszer lehet, hiszen még a témával és a tartalommal elégedetlenebbek is élvezték a részvételt. Hatásossága viszont nagyban függhet a megvalósítók, a téma és a résztvevők közötti viszonytól: a beavatkozást negatívan megítélő csoport nem érezte fontosnak a témát, nem érezte úgy, hogy tanult belőle, ugyanakkor körükben volt a kockázati magatartások aránya a legmagasabb, és az áldozatokkal szemben is ők voltak a legkevésbé befogadóak. A jövőbeli kivitelezéseknél érdemes lehet a résztvevőkkel kapcsolatos információgyűjtés annak érdekében, hogy megtaláljuk a leginkább megfelelő előadást.

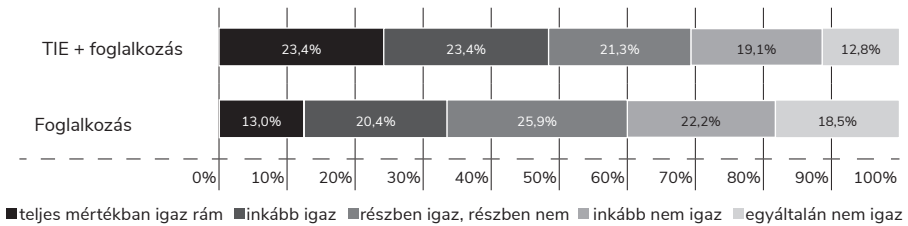
21. ábra. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„A foglalkozás számomra fontos témáról szolt”



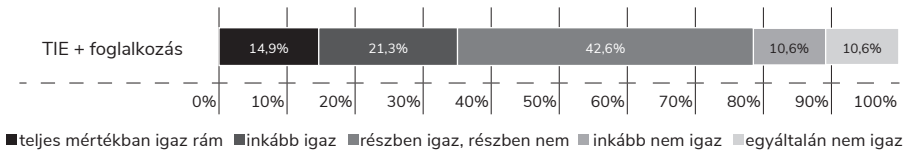
22. ábra. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Élveztem a részvételt a foglalkozáson”



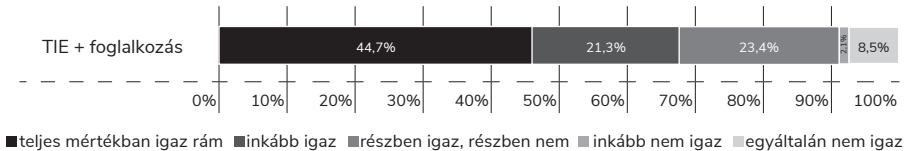
23. ábra. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Sokat tanultam a foglalkozáson”



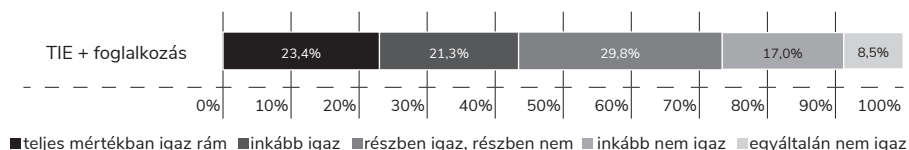
24. ábra. A TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Az előadás számomra fontos témákról szólt”



25. ábra. A TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Élveztem az előadásban való részvételt”



26. ábra. A TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Sokat tanultam az előadásból”



Első esettanulmány

Az iskola bemutatása

A programba bevont budapesti humán szakképző iskola néhány éve működik a jelenlegi épületében, azonban az intézmény tekintélyes szakmai múlttal, ma is sokrétű intézményközi és szakmai kapcsolattal rendelkezik. A szakközépiskolai tagozattal együtt hat párhuzamos osztályban folyik az oktatás évfolyamonként, a teljes intézményi tanulólétszám tartósan ezer fő felett van. Az iskola egészségügyi, pedagógiai és szociális profiljából adódóan magas a lányok aránya (a nappali szakmacsoportos képzésben legfeljebb 30 fiú van az 550 tanulóból). Szintén az intézmény profiljával függ össze, hogy az iskolának rendkívül szoros a kapcsolata a gyermekvédelemmel, sok diák él nevelőszülőknél, évente 10–15 állami gondozott tanulójuk van. Az intézményvezető megfogalmazásában: *„Eléggé befogadó iskola vagyunk, ezért a nevelőotthonok, gyerekotthonok minket kifejezetten keresnek, mert nálunk tud végzettséget szerezni az is, akinek kifejezetten rosszak a körülményei.”*

A tantestület tapasztalata szerint nem csupán az jellemző, hogy a szakközépbe alacsonyabb státuszú tanulók járnak, mint a szakgimnáziumi részre, hanem a szakgimnázium egyes szakmacsoportjai is eltérő szociális háttérű tanulókat vonzanak. A pedagógia szakosok általában magasabban iskolázott környezetből jönnek, ahol sokszor vannak a családban, a rokonságban pedagógusok. Az intézményvezető megfogalmazása szerint *„ezek az elit osztályok, a tanulmányi átlaguk mindig kiemelkedő”. Ezzel szemben „a szociális osztályokban megfigyelhető, hogy van egy-kettő gyerek, aki nagyon szegény családból jön, de az iskola többi tagozatán igazából egy gyerek sincs, aki kiemelkedő környezetből jönne. A szociális és egészségügyi osztályok között nem nagyon van szociális háttér tekintetében különbség.”*

A beavatkozásban a szakgimnáziumi (tehát érettségiző) tagozat két egészségügyi és egy szociális szakmacsoportú osztálya vett részt a 10. évfolyamról. A bemeneti kérdőív státuszra vonatkozó adatai összevethetőek a HBSC-felmérés státuszra vonatkozó adataival. Ezek szerint egyfelől nincs eltérés a részt vevő osztályok között,

átlaguk pedig megfelel a budapesti átlagnak, sőt – figyelembe véve, hogy tanáraik becslése szerint a diákok többsége az agglomerációból érkezik – még kicsit kevesebb is az alacsony státuszú családokból érkező tanulók aránya a várhatónál.

Az iskola pedagógiai kultúrájában jellegzetesen alakul a hátrányos helyzet értelmezése. A fogalomhasználat nem csak a szülők iskolázottsági szintjéhez igazodik, sőt, a tágabb – hatályos gyermekvédelmi – definíción is túlmutat, amennyiben a tanulók nem rendezett családi háttéréből, változó életkörülményeiből fakadó pedagógiai többletfeladatokra mutat rá elsősorban. Az intézményvezető összefoglalásában: *„A középiskolások legalább fele agglomerációból érkezik, kis falvakból, akár Pest megyén kívül is, ahol nagyon rossz anyagi körülmények között élnek; sok diák időnként dolgozni kényszerül, és akkor az rontja a tanulmányi eredményt. Nagyon nagy részük nem is csak rossz szociális helyzetben van, hanem elváltak a szülők, nagymama neveli. Kevés olyan van, aki kifejezetten a HH kategóriába tartozik, de ettől még mi veszélyeztetettnek gondoljuk azt is, ha nem rendezettek a szülők viszonyai. És olyan osztályfőnökök vannak, akik ezt tudják nyomon követni. [...] Az osztályfőnökök nyolcvan százaléka itt közel engedi magához a gyerekeket, rengeteg titkot és szörnyűséget őrzünk. Mindenki önkéntesen agyba-főbe mentorálja a gyerekeket, mert szükségük van rá.”*

Miközben az osztályfőnökök sok esetben maguk is rendelkeznek szociális, illetve egészségügyi (pszicho-pedagógiai, mentálhigiénés) végzettséggel, és a tantestület több tagja, így az intézményvezető is a szociális szférából jön, az intézményi kultúrában reflektált feladatokhoz képest kevés segítő szakember áll rendelkezésre az iskolában. Egyetlen főállású pszichológusi státusz mellett nincs iskolai szociális munkás munkakör, és hiányzik a főállású gyógypedagógus is. A vállalt feladatok és a rendelkezésre álló erőforrások között a tanárok kezdeményezései tudnak egyensúlyt teremteni. Ennek fontos eleme, hogy a tanárok kiemelten gondozzák a személyes és szakmai kapcsolataikat a gyermekvédelmi ellátórendszer szükséges pontjain, a megfelelő segítő szakemberekkel igyekeznek közös iskolai programokban részt venni. Ennek az intézményi kultúrának a része a drámapedagógiai programokba történő intenzív bekapcsolódás. Az iskola valamennyi osztálya évente két-három komplex színházi nevelési előadáson vagy osztálytermi színházi előadáson tud részt venni. A társulatok által tartott színházi nevelési előadások és a helyi drámapedagógia erős intézményi beágyazottságával magyarázható, hogy az iskola lelkesen – a feldolgozott tematikától függetlenül is – szívesen kapcsolódott be a Káva Kulturális Műhely által ajánlott programba, amelyre elsősorban az osztályok életébe illeszkedő, fenntartandó, „szokásos színházi” tevékenységként tekintettek az osztályfőnökök. A JUVENTAS program, mint performatív bűnmegelőzési beavatkozás aktualitását erősítette az is, hogy az iskolában egész tanévben napirenden volt az online bántalmazás témaköre.

Érintettség és bűnmegelőzés

A programot bevezető interjúban áttekintettük a beavatkozás témái szerint az iskola érintettségét és a felmerülő problémákhoz társuló bevett intézményi megoldásokat. Az interjú tapasztalatait a kvantitatív adatokkal együtt mutatjuk be.

A bevont egészségügyi osztályokban a dohányzás, alkohol- illetve kannabisz-fogyasztás megfelel a budapesti átlagnak (annál nem szignifikánsan alacsonyabb), míg a szociális osztályban a dohányzás szintje magasabb az átlagnál. Ebben szerepe van az iskola profiljának. Az intézményvezető megközelítésében: *„Egészségügyi iskola vagyunk, ezért a szaktanáraink jobban látják, ha drogprobléma van. Minden osztályban van egészségnevelés óra, ezért a droggal kapcsolatos dolgokat mindenki tanulja tanórai keretek között. Időnként a szakképzős évfolyamosokat megkérjük, hogy menjen be az alsóbb évekhez, és általában a szexuális felvilágosítás és a drogügy az, amivel így szoktunk próbálkozni, mert a korban közelebb állóktól mindenki jobban elfogadja a felvilágosítást. Az alkoholprobléma nagyon ritka, talán azért, mert lányok vannak, meg persze, a szakma miatt is.”*

A fizikai bántalmazás nem jelent kihívást a tanárok szerint: *„Mivel lányok vannak, nincs fizikai bántalmazás, de a verbális is nagyon ritka. Van, de elenyésző. Sok meleg pár van az iskolában, és ebből adódik kirekesztés is. Éppen most az egyik osztályban viszont komoly válságot okozott, kirekesztették a két lányt. Jár most a pszichológus, és mentálhigiénés végzettségű az osztályfőnök, tehát ott most jobban odafigyelnek erre.”* A kérdőíves eredményekből az látható, hogy a bevont osztályokban az országos átlagnál nem szignifikáns mértékben jobbak a bántalmazási mutatók. A HBSC-ben mért 75% helyett 85% mondta, hogy egyáltalán nem érintett fizikai bántalmazásban elkövetőként, és az országos átlaggal teljesen egyező mértékű (75%) az áldozatként érintettek aránya.

Az internetes bántalmazásban elkövetőként és áldozatként is az átlagot hozza az iskola (20% körül, osztályonként 3-5 tanulóról van szó). A bevont szociális osztályban érdekesen alakultak az áldozattá válási adatok: a beavatkozás indításakor az országos átlag dupláját mutatta a csoport (40%), ám ez a különbség a beavatkozás végére eltűnt az osztályban. Ugyanakkor a tanárok értelmezésében a diákok közötti online bántalmazás jelentős, amiről csak akkor szereznek tudomást a tanárok, ha a bántalmazás tartós: *„Egy tanévben kb. két ilyen esetre derül fény, de ennél szerintem sokkal több van. Az internetes bántalmazás úgy kezdődik, hogy írogatnak egymásról a csoportokban, de ez az, ami legkevésbé derül ki számunkra, csak nagyon speciális és nagyon durva esetekben.”* Más osztályfőnökök élesebben érzékelik a problémát: *„A diákok nagyon nehezen értik meg, hogy ez egy hosszútávú dolog. Tehát nem csak az, hogy ma mérges vagyok, felteszem, és holnap, mikor már nem vagyok mérges, leveszem, hanem ezt addigra már sokan látták.*

Igazán a konfliktusok abból vannak ilyenkor, hogy valaki rosszakat kezd írni valakiről, arra sokan reagálnak szintén rosszakat, és amikor már mindenki megszüntetné a dolgot, akkor kiderül, hogy ez nem ilyen. És igazából a konfliktus utána van. Szóban ez könnyebben volt kezelhető, de így ott maradnak a képek, meg ezek nyilvános dolgok. Addig, amíg ez tényleg nem történik meg velük is, addig nem értik, hogy ez probléma.”

Az osztályfőnökök szerint további probléma „a tanárokkal szembeni elkövetés”. Ennek megítélése azonban eltérő: *„Vannak olyan oldalak, ahol az iskoláról vagy tanárokról írnak, és ott vannak negatív vélemények is, de ez szerintem benne van a mai világban.”* Egy ezzel ellentétes vélekedés szerint: *„Az internetes történetek nagyon érintik az iskolát. Ebben a tanévben is voltak konfliktusok olyan formában, hogy a tanárokról tettek fel a diákok képeket, mémeket, és mindenféle szövegeket, azért, mert nem tudták, hogy ennek lehet következménye.”*

Noha korábban az iskola nem vett részt célzott bűnmegelőzési projektben, az idei esetek miatt az iskola egyik mentálhigiénés szakemberének szervezésében a kerületi rendőrkapitányság munkatársa tartott foglalkozásokat négy osztályban, és egy cyberbullying előadást a tantestületnek: *„Őt kifejezetten hívtuk abba az osztályba is, ahol az említett konfliktus volt idén, és nagyon pozitívan jöttek ki belőle a diákok és a tanárok is. Több kollégám is benne volt, én is”,* mondta az intézmény vezetője.

Rongálás nem jellemző, mert a felújított épületre a tanulók is vigyáznak. Lopás előfordul, ilyenkor elsősorban megpróbálják maguk felderíteni a tettest, de pénz vagy értékesebb telefon eltűnése esetén a rendőrséghez fordulnak. Ha az esetek ismétlődnek, a pszichológus is meglátogatja az érintett osztályt; ezt követően a lopások rendszerint abbamaradnak.

A beavatkozásban részt vevő osztályok

A három kiválasztott 10. évfolyamos szakgimnáziumi osztályban összesen 80 diák tanul, 90%-uk lány. A részt vevő diákok között 12 fő az évismétlő, ami adott iskolatípus esetében átlagos. Mindhárom osztály tanul egészséggel kapcsolatos tantárgyakat, a mentálhigiénés tréning, pszichológiai, szociálpszichológiai ismeretek része a tantervnek.

A kiválasztott osztályok a következő módon kapcsolódtak be a programba.

Az egészségügyi szakos **SZT-osztály** a *Troll* című színházi nevelési előadáson, majd egy iskolai bántalmazással foglalkozó osztálytermi tréningen vett részt. A pszichológia–magyar szakos fiatal osztályfőnök néhány éve tanít az iskolában, kimondottan jó kapcsolatban van a diákokkal. Megítélése szerint a csoport még mindig a viharzás szakaszában van, ez azonban nem vezet már éles konfliktusokhoz. Az osztályban egy tanulásban akadályozott diák rendszeresen vált (verbális)

bántalmazás áldozatává az osztályban. A hangadó bántalmazók jellemzően maguk is iskolai bántalmazás áldozatai voltak az általános iskolában. Az iskolai online bántalmazási botrányokban ez az osztály nem volt érintett. A magyarórát is tartó osztályfőnök rendszeresen viszi a társaságot színházi nevelési előadásra. Érzékelhető, hogy a diákok tanulgatják a színházi szerepeket, egyre bátrabban kapcsolódnak be a játékba. Megítélése szerint nagy odafigyelést igényel a darabok/társulatok kiválasztása: egy közelmúltbeli, a családon belüli bántalmazásról szóló osztálytermi előadás tapasztalatai arra mutatnak rá, hogy a programok/társulatok nem mindig felkészültek a színre vitt témában. Az iskola az osztályfőnökök által vezetett gondos, feldolgozó beszélgetéssel tud reagálni az esetleges fiaskóra.

A **T-osztály** szociális szakos, képesítésükkel jellemzően a gyermekvédelemben (vagy egyéb szociális területen) helyezkednek majd el. A tavalyi évadban részt vettek a Káva *Troll* című előadásán. (Ha nem látták volna a darabot, ők vettek volna részt a TIE-programon is.) Az adatgyűjtés eredményei nem mutatják, hogy a budapesti átlagnál vagy a párhuzamos osztályokénál alacsonyabb státuszú tanulók járnának ide, ugyanakkor az osztályfőnök hangsúlyozta, hogy a szociális osztályokban mindig rendkívül rossz a tanulók családi háttere a többi osztályhoz képest, hiszen *„általában azok választják ezt a szakmacsoportot, akiknek maguknak is vannak szociális problémáik, gyerekotthonos, illetve nevelőszülőnél élő gyerekek”*. A történelem–földrajz–szociológia szakos osztályfőnök rendkívül közeli kapcsolatban van a diákokkal, több diák esetében ez kiterjed a folyamatos pszichológiai támogatás megszervezésére is. Az osztályfőnöki munka részének tekinti a szülők intenzív bevonását az iskola világába, ami jellemzően együtt jár azzal, hogy maga is bevonódik a családok életébe a nehéz életesemények kezelésében. Ennek fontos eredménye, hogy magas a részvétel a szülői értekezleteken, illetve a szülők kapcsolatba kerülnek egymással a második év közepére.

A beavatkozásban a kontrollcsoportot jelentő **K-osztály** szintén egészségügyi szakos, a másik egészségügyi osztályénál jobb a tanulmányi átlaguk. Az intézményvezető jellemzése szerint „érdeklődő, gondolkodó gyerekek”, akiknek nem tér el a családi hátterük a másik egészségügyi osztályétól.

A beavatkozás során vizsgált témákban az osztályok között nagyon kis különbség mutatkozik a bemeneti kérdőív adataiban. Bántalmazás tekintetében a K-osztályban kicsit több az elkövető, míg a T-osztályban kicsit több az áldozat, mint a másik két csoportban (ám ezek a különbségek a kimeneti mérésnél már eltűnnek). Az internetes bántalmazásban érintett áldozatok aránya a T-osztályban a duplája (40%) volt a másik két csoportban mért eredménynek (egyenként 18%). Ez közel a duplája a minta egészének (22%), ill. az országos korosztályi átlagnak (17%) is.

A színházi nevelési előadás

Az SZT-osztály tehát részt vett már korábban is színházi nevelési előadáson, és az iskolai bántalmazással kapcsolatos tapasztalataik is vannak (noha megelőző tréningen közösen még nem voltak). Az előbbi tükröződik abban, ahogy a drámatanárokkal felszabadultan találják meg a közös hangot: *„Mit tudtok arról, hogy mire jöttetek?”* „Érzékenyítésre.” *„De miért, nem vagytok elég érzékenyek?”* „De, én mindenre.” Utóbbi azonban nem foglalkoztatja őket a kezdés pillanatában, a „troll” kifejezésről – hiába tudnak az iskolai internetes botrányokról, és arról, hogy egy bűnmegelőzési program keretében éppen „érzékenyítésen” vesznek részt – nem az online bántalmazásra asszociálnak: *„Mi a troll?”* „Egy óriás.” „Küklopsz.” „Egy undorító, nagy zöld szörny.” A „trollkodás” kezdetben egy olyan jó vicc, aminek a helyes mértéke lehet kérdés: *„Aki trollkodik, mit csinál?”* Válaszok: *„Bántja a másikat, hülyeségeket...”* „Akit bántanak az nem nevet rajta, de aki benne van a trollkodásban, az igen.” „A trollkodás mértékétől függ, van az, amikor még vicces. Van, aki fel sem veszi, elengedi.”

Az első nyitásig egy zárt színházi jelenetsor vezet el. Két fiatal, de kiégett reklámügynök közül az egyik haver (Kornél) a Tinderen egy általa is cikisnek mondott csajjal randizik, pusztán unaloműzésből. Hiába tűnik szerencsétlennek a lány stílusa, viselkedése, valahogy megtetszik Kornélnak. A másik haver (Dini) értetlenkedik a történetek felett. Az első nyitást Dini kezdeményei a diákokkal, amikor Kornél a fejéhez vágja, hogy üres az élete.

„Mi az, hogy 6 éve nem történik velem semmi?”, fordul Dini (a drámatanár, szerepben) a résztvevőkhöz. A provokáció korábbi foglalkozásokból ismerős dramaturgiáját követve a diákok lelkesen perlekednek a karakterrel. Azt a játékpozíciót alakítják ki maguknak, hogy ők megvédik a szerelmespárt és valószínűtlen szerelmüket a szkeptikus baráttal szemben. A jelenetsor ugyan nem állítja, hogy Kornél és Hajni már együtt járnak, a diákok mégis azt kifogásolják, hogy „a csaját fikázod”, és Dinivel szemben a „szerelmespár” védelmére kelnek:

Dini (drámatanár): *A csajáát?*

Diák1 *Mi az. Ha állandóan találkozzatnak, akkor szerinted utálja?*

Dini: *A haverom nem akar semmit a fővárosi szutyoktól. Ez egy penészdarab. Ti is röhögtetek rajta. Akkor ti is rosszak vagytok?*

Diák2: *Mi mind rossz emberek vagyunk.*

Dini: *Nem hiszem... Vannak emberek, akik diktálják a flowt, mások meg nem. Hát nem?*

Diák1: *Ezek a szerepek mindig változhatnak. Mert aki a suliban csúcson volt, lehet, hogy felnőtt korában meg itt lesz (mutatja a kezével), mert nem tanult, vagy menősködik, aztán az életben meg nem viszi semmire.*

Dini: *Mit akar tőle?*

D2: *Szerelmet.*

Dini [fogja a fejét]

D2: *Miért, honnan tudod, hogy a barátodnak milyen barátnője lesz? Nem fogod majd a kezét az utcán!*

Dini: *Azt mondjátok, hogy a haverom beleszeretett? Mibe szeretett bele?*

D3: *A személyiségébe.*

D4: *Hogy aranyos!* [Ezen maguk is nevetnek]

Az osztály járt már színházi nevelési előadáson, a hangadók lubickolnak a karakterrel folytatott interakcióban, rendületlenül érvelnek, vitáznak a szerepben lévő drámatanárral. Miközben egy „pretty woman”-sztorit, azaz egy valószínűtlen szerelem valóra válását olvassák a jelenetsorban, a státuszkülönbségek áthidalását is üdvözik. A TIE dramaturgiája nem épít arra, hogy ezen a ponton a résztvevők a távoli világot, alacsonyabb státuszt, nemi szerepet megalázó Kornél magatartásán töprengjenek, Kornél, mint a szerelmespár egyik tagja épp pozitív karakter Dinivel szemben. A kísérő tanár értelmezése is arra mutat rá később, hogy – noha ennél a lánycsoportnál az előadásban elhangzó kőbányai / fővárosi szutyok vs. Budagyöngye / Arcosok klubja nem működne identitásmarkerként – a résztvevők képesek magukra vonatkoztatni az ábrázolt hierarchiát. Noha a distinkciót értik, visszaidézik, érzékelhető a válaszaikból, hogy elsősorban nem Hajni társadalmi és színdarabbeli pozíciójával, hanem Hajni párkapcsolati reményeivel tudnak azonosulni. Amikor a drámatanár észleli, hogy a diákok maguk is nevetnek, az érvelési lehetőségeik határára értek a szerelmi szál védelmezésében, megpróbálja figyelmüket a kinevetés felismerése, problémává tétele felé terelni.

Dini: *De könyörgöm, ezen a csajon együtt röhögünk!*

D2: *De mindennek van egy határa.*

D5: *Azért nem mindegy, hogy valakin egy akáki röhög, vagy a saját barátja!*

Dini: *Ha röhögök valakin és megismerem, utána már nem röhögök rajta?*

D3: *Ha valakit megismerünk, akkor már jogosan röhögünk rajta, vagy vele. De úgy, hogy ha csak RAJTA tudunk röhögni, az úgy kicsit sértő.*

Dini: *Könyörgöm, ebből él az internet, hogy másokon röhögünk.*

D6: *Azért a kamuhírekből is...*

D2: *Meg vannak cicás videók...*

A kinevetést, mint kirekesztést felismerik, de egyelőre csak közeli ismerősök közötti problémaként észlelik, nem kapcsolják össze a „túlzott kiröhögést” sem az internet működésével, sem a társadalmi státuszok hierarchiájával.

A történet folytatásában Dini radikális lépésre szánja el magát, és megosztja Kornéllal közös baráti körével (az Arcosok klubjával) Hajni fotóit. Kornél tolerálja a barátja akcióját, mígnem Dini leleplezi Hajni előtt, hogy a háta mögött mi történik, és azt is sejteti, hogy Kornél minderről tudott.

A második nyitás performatív pedagógiai tétje már az, hogy Kornél és Hajni nézőpontjainak ütköztetéséből ki kerül ki győztesen: vajon a diákok erősebb érveket és a gesztusokat tudnak-e rendelni egy bántalmazott pozícióhoz, mint a status quót, a kapcsolat illúzióját megőrizni igyekvő bántalmazói pozícióhoz?

A részt vevő diákok eddig megismert állásfoglalásaihoz képest (kiállítás a kapcsolati narratíva mellett és a hátköznapi kigúnyolás ellen) meglepő eredmény születik. A katlanszerűen kettéválasztott közönség egyik fele Kornél szájába adja a bocsánatkérés gondosan kiválogatott érveit és körülményeit. Először *„tudd meg, hogy mindent megmutatott-e”* [ti. Dini Hajninak abból, ahogy az Arcosok klubja nevű zárt facebook csoport vitatja, lájkolja Kornél kalandjának Dini által megosztott részleteit]. Ez azért fontos, hogy Hajnitól később megfelelő tónusban tudjon bocsánatot kérni. Ezután így kell kiosztani Dinit: *„Reméltem, hogy haverok vagyunk. Fogadd el!”* Ezután kell Kornélnak bocsánatot kérnie Hajnitól: *„Hülye voltam, vállalom. Szar poén volt. Túlment. Nem tudom, hogy mit érzének a helyedben.”*

A közönség másik felétől Hajni eközben azt az instrukciót kapja, hogy mérje föl Kornél elköteleződését a kapcsolatukat illetően, majd a benyomása alapján lépjen határozottan. A diákok instrukciói alapján improvizált jelentben Hajni azt tudakolja Kornéltól: *„Miért csináltad ezt velem?”* Amikor Kornél – a felsorolt bocsánatkérő gesztusok gondos színrevitele után – őszintén megmondja, hogy nem tudja mit érez, Hajni – kétoldali taps, üdvrivalgás, *„E-zaz Hajni! E-zaz Hajni!”* skandálása mellett – távozik a színről. Kornél Dinivel a színpadon marad. Kornél [kezét szét-tárva fordul az öt felkészítő diákok felé]: *„Nem mondhattam el, hogy vonzódom hozzá?”* Az öt felkészítő diákok válasza: *„Túl sokat tököltél!”*

Az osztályfőnök utólagos értékelése szerint valódi „színházi katarzist” éltek át a diákok, amikor Hajni kivonult a színpadról. Érdekes, hogy az üdvrivalgásban mindkét oldal részt vett, függetlenül attól, hogy előtte melyik karaktert készítették fel a vitára. Leginkább talán arról van szó, hogy a fiatalok szimbolikusan elégtételt vehetnek megannyi korábbi, egyéni szerelmi csalódásukért. *„Hajninak nagyon azt a tanácsot adták, hogy ha Kornél nem mondja, hogy szereti, akkor hagyja ott a francba. A színésznő kivárt, és a végén kiment, ezek a lányok meg síkítóztak. Annyira bevonódtak, mint egy szurkolótábor!”* Mind a kísérő tanár, mind a diákok ünneplik Hajni kiállítását. Zárásképp sor kerülhet annak vizsgálatára, hogy miféle viszony van a diákok szerint a bántalmazó (Kornél), bántalmazott (Hajni) valamint az online „troll” (Dini) pozíciók között.

Az előadást lezáró kiscsoportos munka tehát három kérdést vizsgált a karakterek nézőpontjának részletesebb feltárásával. Kornél bocsánatkérő levelének kidolgozása továbbra is a státuszkülönbségeket áthidaló kapcsolat helyét, legitimitását, kereteit keresi a résztvevőkkel. A Dini karakterét reprezentáló óriásplakát megtervezésén keresztül a valóság és illúzió viszonyáról alakíthatják ki a résztvevők az álláspontjukat. Hajni karakterének cselekvési lehetőségeit vizsgálva pedig az áldozat hatékony prevenciós lépéseiről gondolkodhatnak.

Kornél levele megismétli a szerelmi kapcsolat helyreállításának gesztusait: *„Először nem vettem komolyan az egészet, de azután beláttam, hogy hülye voltam. Nagyon más vagy, mint akiket eddig ismertem. Pont ettől lettél vonzó. Jó lenne látni téged újra.”* A drámatanár beszámolója szerint:

„Valami hangvételt kerestünk a túl romantikus és a prosztó között. Ugyanis most csalódott a Hajni. Vitakoztunk azon, hogy vajon Kornélnak feladata-e, hogy kiemelje a Hajnit, például azzal, hogy vásárol neki. Mások szerint nem a férfi dolga, hogy KIEMELJE a nőt. De ezt nem tudtuk eldönteni, ezért nem tettünk ajánlatot. Abban sem értettünk egyet, hogy Hajnak szabad-e igent, vagy nemet mondania.”

A társaság tehát megosztott: a diákok egy része továbbra is ragaszkodik a szerelmi narratívához, egy részük azonban a női perspektíva képviselőjén dolgozott inkább. A kísérő tanár értelmezése azt feszegeti, milyen mértékben rendelkeznek tapasztalattal szerelmi kapcsolatokról: *„Az olvasatomban messze van a szerelemtől az, amit láttunk, de sok kamaszlánynak ez mégiscsak szerelem volt. Volt ugyan az a tábor, aki kioktatta Hajnit, de például volt olyan is, aki azt képviselte, hogy hátha megváltozott Kornél, érzései lettek, hogy »van ebben lehetőség« ... Én ezt az értelmezést hiszékenynek, naivnak tartom, de azt mutatja meg, hogy a Hajninak való sikeres drukkolás után is van, aki akkor is hisz a változásban, hogy valami jó készülhet, amikor már rég hátat kellett volna fordítani a bántalmazóknak.”*

A beavatkozás hatásának szempontjából fontos mozzanat, hogy a Hajnit alakító drámatanár kérdései nem az áldozattá válást követő cselekvési lehetőségeket firtatják, hanem az áldozattá válást megelőző cselekvések tekintetében igyekeznek tudatossá tenni a résztvevőket. Ennek a közös gondolkodásnak a felülete a „megfelelő” profilkép kitalálása, kidolgozása Hajni számára. A kis csoport azonban csak lassan kapcsolódott rá erre a feladatra. Sokáig ragaszkodtak a diákok ahhoz az álláspontjukhoz, hogy ugyan mindenkinek van elképzelése arról, milyen a „normális kép” egy közösségi oldalon (és egy ilyen kép létrehozásával maguk is sok időt töltenek), ám tartalmát tekintve a „normális kép” relatív: „minden befér”. Legfeljebb abban alkusznak, hogy mindig fontos, milyen az első benyomás. *„Az eredmény legyen még Hajnis, de ne maradjon benne cikis rész.”* Végül be-

lemennek a drámatanár által kínált konkrét játékba: „Az összkép nem jó. Számít a háttér. Ha tengerpartra sem tud menni, legalább a Margitszigeten fotózza le magát, 2019-et írunk.” A képkészítési procedúrával kapcsolatos ajánlások megfogalmazása előtt a drámatanár még rákérdez:

Drámatanár: *Honnan fogja tudni, hogy nem jó képet tett fel?*

Diák 1: *Sehonnan, így érzi jól magát. Neki jó volt így, hogy kinevették, ezért nem fog változtatni rajta.*

D2: *Mindenki meg akar felelni, kialakult egy ideál. Kialakult, hogy sok mindenkin lehet nevetni, és ebből lesznek a bántalmazások. Ezért próbál mindenki megfelelni, hogy elkerülje ezt.*

D3: *Ha megfelelek az elvárásoknak, nem fognak cikizni...*

D4: *Csomó mindenről lehet hallani... hogy alulról fotózza magát, ilyenek...*

Egyszer felmerül, hogy „végül is mindenkit lehet cikizni”, ám rögtön megszületik a válasz: „Igen, de nem akarja, hogy több legyen. Hogy elkerüljük a cikizést.” Ezen a ponton a drámatanár bevet egy újabb provokációt, amit a résztvevők már nehezen követnek ellenérveléssel:

Drámatanár: *Jót tett a Dini ezzel a dologgal?*

D1: *Ez nagyon szemét dolog volt!*

D2: *Jót tett valamilyen szinten...*

D3: *Jobban fogja tudni, hogy mi megy a háta mögött.*

A beszélgetés végén tehát többen épp ott tartanak a gondolkodásban, hogy relativizálják azon állításukat, hogy „ez nagyon szemét dolog volt”, és elfelejtik, korábban hogyan drukoltak Hajninak. A nyilvánosan is megosztott konklúzió ezért a következőképpen alakult: „Sokszor próbálkozunk, és nem mindegy, hogy milyen hajjal, sminkkel, háttér előtt fotózzuk le magunkat. Először azt csekkoljuk le, hogy magunk előtt be merjük-e vállalni. Utána azok között csekkoljuk, akiket ismerünk. Utána felteszünk, és ha bármilyen egyöntetűen rossz visszajelzést kapunk, akkor lecseréljük.”

Dini karaktere a helyes és helytelen online cselekvések végiggondolásának lehetőségét kínálja, azonban az óriásplakát kitalálásakor a csoport elsősorban arra a lehetséges üzenetre koncentrál, hogy Dini nem szólhatott volna bele a szerelmi kapcsolat alakulásába. A beszélgetés során a drámatanár felveti a szabadság és a felelősség témáit is, hátha így a „trollkodásról” is megfogalmazódik néhány gondolat, a résztvevők azonban továbbra is hátrítják az online cselekvések hétköznapi életben játszott szerepének megvitatását, azzal együtt, hogy nem tartják az internet világát a hétköznapi cselekvésektől elkülönülő valóságnak: „Minden

valóság, az Arcosok klubja is, meg, amikor személyesen találkozunk. Sőt, nem lehet különbséget tenni. A kiszínezett kép persze közelebb van a fikcióhoz, de ezt egy fiatal tudja, egy ötvenéves talán nem”, foglalja össze a drámatanár a beszélgetés tanulságait. Úgy tűnik, hogy tudnak a diákok az online magatartás tétjeiről, de most nem akarnak ezzel foglalkozni. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a „*cyberbullying*” már megunt téma a számukra, a szerelmi kapcsolatba beleszóló haver problémája azonban érdekes. A plakátterv végül a következő lesz: „*Szkarabeusz alapszín, a plakát közepén egy üveg sör. A címkén a márka és a szlogen »Ez nem az én kompetenciám – Dini söre«.*”

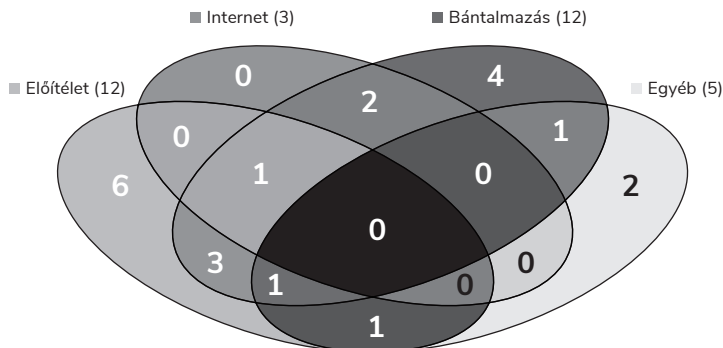
Az osztályfőnök lehetségesnek tartja, hogy az óriásplakáton dolgozó társaság érzékelte, hogy Dini karaktere több problémát is felvet, de nehéznek találta a felelősségvállalással kapcsolatos vita lefolytatását: „*Máskor is megfigyeltem már, hogy hajlamosak a hárításra, hogy egy bizonyos nehézség felett már inkább azt érzik, hogy túl veszélyes lenne közbeavatkozni. Ez a kifogáskeresés, meg önfelmentés – nekem ezt a kamasz útkeresést jelképezi. Vagyis, a szabadságnak még csak azt a részét látják, hogy megihatok egy sört, és a felelősség részét, vagyis »ha bántanak valakit, akkor közbelépek«, még nem.*”

Összességében a kísérő tanár a színházi nevelési forma használatát tekinti a program legfontosabb hozadékanak: „*Minden ilyen alkalommal tanulják, hogyan képviseljük és fejezzük ki magunkat. A Peer Gynt óta sokat fejlődtek, látszik, hogy már egy előadás milyen sokat segít nekik. Akik akkor fortyogtak, hogy miért nem szóltak meg, azok most hozzá tudtak szólni.*” Az osztályfőnök azt érzékelte, hogy az osztályt elsősorban a szerelmi szál érdekelte, amire a saját szerelemmel kapcsolatos kérdéseiket fűzték fel természetesen. Az előadás bűnmegelőzési hozadéka így a következő lehetett: „*Mivel kicsit közelebb hozta a felnőttek misztikus világát hozzájuk, tekintélyt kölcsönzött a bemutatott problémáknak is. Ha még egy felnőttel is megesik, hogy visszaélnék a képeivel, akkor talán kevésbé lesz ciki beszélni arról, ha velünk ilyen történik.*”

A folyamatleírásból is úgy tűnik, hogy a színházi nevelési előadást a meghívott osztály leginkább a szakadékokat átívelő – ezért feltehetőleg erős, igazi – szerelem próbatételének drámájaként értelmezte. Ebben a megközelítésben a „troll” szerep lényege az, hogy beleszól valamibe, amihez nincs köze, és ehhez képest kevésbé volt érdekes, milyen közegben, milyen módon tette próbára a szerelmet. A „szerelmespár” esetében nem találták a kapcsolatot tragikusnak, így nem kerestek magyarázatot annak „felbomlására” sem. Kevéssé izgatta őket a kapcsolat asszimetriája azért is, mert a játék lehetőséget kínált a revansra a kinevetett, megalázott fél részéről, és így a sérelem helyreállításán való gondolkodásnak sem lett volna komoly érzelmi tétje.

Érzékelhető ugyanakkor az is, hogy – e drámaértelmezés mellék hullámain – a társaság észleli és érti az előadás által felvetett egyéb tematikát is (online zaklatás, kiközösítés, képmással való visszaélés). Ezért a hatásvizsgálati kérdőív – két héttel később felvett – adatain tartalomelemzést végeztünk, hogy jobban értsük, miként kapcsolódnak a részt vevő diákok vélekedéseiben azok a további témák, amelyeket az előadásban felismertek. A kérdőív végén nyitott kérdést tettünk fel azzal kapcsolatban, hogy a résztvevők számára miről szólt az előadás. A válaszok tartalomelemzése során a nyitott kérdésre adott válaszokban előforduló témaemléteket azonosítottuk, az említéseket kategorizáltuk. A témakategóriák együttes előfordulási gyakorisága alapján pedig jól látható, hogy a leggyakoribb témaészlelés a **bántalmazás** és az **előítélet** voltak. (A diákoknak alig több mint negyede említette mindkét témát.) Ehhez képest az internet (és egyéb témák) kevésbé jelennek meg. Ráadásul azok körében, akik az előítélet tematikát említették, ez kevésbé kapcsolódik más tematikához. Akik a bántalmazást tematikát ismerték fel, ezt sokkal inkább kötötték össze más témákkal is. Az internet sem önállóan, hanem mindig a bántalmazáshoz kapcsolódóan merül fel a darab témájaként. Érdekes az is, hogy a válaszadó diákok harmada számára a színdarab egyáltalán nem szólt a bántalmazásról – inkább az önmegjelenítésről és a megjelenésbeli különbségek elfogadásáról.

Mindez megfeleltethető az előadás folyamatleírása és a kísérő tanári narratíva állításaihoz is. Úgy tűnik, az előadásban megjelenített kinevetés problematikát a diákok egyik fele a szerelmi kapcsolatot megnehezítő előítéletként kódolta (ők az előadás többi témáját hamar elfelejthették). A társaság másik fele a bántalmazást erősebben észlelte a szerelmi drámában. Utóbbiak egy kisebb része utólag a társadalmi státuszok közötti asszimetriáról és az internet problematikájáról is gondolkodhatott, egy másik részük viszont ezektől a kérdésektől függetlenül elsősorban úgy emlékezhetett az eseményre, hogy részt vett egy színházi nevelési előadáson, ami történetesen egy bűnmegelőzési program része is volt.



Az osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozások

Az osztálytermi tréning azonos forgatókönyvet követett a két bevont osztályban. Az egyik osztály részt vett az előadáson is (SZT-osztály), a másik pedig nem (T-osztály). A foglalkozás esetében azt elemezzük, hogy az előadásélmény és az előadás tematikája miként köszön vissza az osztálytermi tréningeken megfogalmazódó gondolatokban. A fő kérdés az, hogy vajon igaz-e, hogy az SZT-osztály online bántalmazással kapcsolatos tanulását jelentősen formálta, hogy korábban saját élményű TIE-előadáson vettek részt a témában.

A foglalkozás első harminc perce az internettel kapcsolatos veszélyek feltérképezéséről szólt: A diákok kimehettek a tanári asztalhoz, és egy-egy Dixit kártyát választhattak, amely kifejezi az internethez kapcsolódó kockázatokkal szembeni érzéseiket, gondolataikat.

Az **SZT-osztály** vélekedéseiben három karakteres tematika jelenik meg. A leggyakrabban visszatérő gondolat látszat és valóság különbségéről szól (*mindenki másnak mutatja magát; az online személyisége más, mint a valóságban; elmerülsz a csillogásban*). Gyakran merül fel a technológia mindent átfogó jellege is, amely már az egészen kis gyerekeket is az internet rabjává teszi. Végül pedig felbukkannak – az előző kettőnél széttartóbb – gondolatok arról, hogy az internet milyen módokon lehet veszélyes: *„Akit bántanak az interneten az belemenekül valamibe”* (ti. valami más tevékenységtől válik függővé); *„Bárki visszaélhet a posztjaiddal”* (vagyis nem készülhetsz fel az online visszaélésekre). A foglalkozásvezető visszakérdezései kapcsán kiderül még, hogy a társaság jól ismeri az internet veszélyességéről szóló híreket, taneseteket (*Momó, Kék bálna*), ám ezek kapcsán a korábbiaktól kicsit eltérő tematikus keretet hoznak be az érvelésben: *„a baj az, hogy egyesek elhiszik, hogy igaz, ami a neten van”*. Fontos, hogy ez utóbbi hamisság nsem azonos azzal a kettősséggel, ami az önbemutató hamisságára / valószínűségére vonatkozik. Míg a *Kék bálna* típusú hullámokat magukra nézve nem érzik fenyegetőnek, az utóbbi olyan hamisság, amit maguk is gyakorolnak, és inkább frusztrálónak, mintsem veszélyesnek gondolnak.

A **T-osztályban** is felmerül, hogy a közösségi oldalak profiljai alapján nem következtethetünk a valódi személyiségre (*„Nem tudhatjuk, hogy mi van a profil mögött. Hogy ki minek hazudja magát”*). ezt azonban nem inkluzívan, magukra is kiterjesztve értik, hanem konkrét veszélyforrásként: nem tudhatjuk, hogy *„ki követ minket, zaklathatnak, csapdába csalhatnak”*. Itt is felmerül az internet mindent átfogó jellege (*„behálózza világot”, „élő gépezet”*), ami elsősorban a gyerekekre jelent veszélyt, ám a kockázatokat sokkal konkrétabban fogalmazzák meg, mint az SZT-osztályban: *„már az 5-6 évesek is a neten lógnak”; „szülőök mobiloznak a gyereknevelés helyett”*. Ebben az osztályban a foglalkozásvezető

segítsége nélkül is előkerül, hogy az interneten terjedő hírek nem megbízhatóak, amit egészen árnyaltan fogalmaznak meg. Egyfelől veszélyforrás lehet, hogy „*az interneten minden tudás töredékes, mindig hiányozni fog egy darab*”, másfelől az is lehet éppen veszélyes, hogy olyasmi derül ki, amiről jobb lenne, ha nem lenne ismeretünk: „*Nem tudjuk mit találunk. Szörnyűséget.*” Ebben az osztályban sokan voltak olyanok is, akik egyáltalán nem a veszélyekhez, sőt, nem is az internethez kapcsolták az asszociációikat. A veszélyek összegzésénél végül az első tematikához kanyarodik vissza a csoport: a fő internetes kockázat a zaklatás (álprofil mögül) és az adatainkkal való visszaélés (kideríthetik hol lakunk).

A két osztály tehát hasonló alapvető kategóriákban gondolkodik az internet veszélyeiről. Elsősorban az online tartalmak hitelességét említik (profilok, hírek), másodsorban a behálózottságunkat, technológiafüggésünket. Az SZT-osztály elabóratabban gondolkodik a profilok hamisságáról (magát is ennek alakítójaként tételezi), míg a T-osztály árnyaltabban gondolkodik a zaklatásról és az adatokkal való visszaélésről.

A foglalkozás következő szakaszában egy rövid, az iskolai bántalmazásról szóló fikciós filmet nézett meg mindkét osztály, amit az áldozat és a körülötte azonosítható szerepek leírása, feldolgozása követett. A történetben az egyik diáklánnyról készült előnytelen fotóval plakátozzák ki az iskolát, a kép az interneten is elterjed. A visszaélést elkövető banda egyik tagjának a húga eközben hasonló támadás áldozatává válik, aki vélhetően öngyilkos lesz. A báty megváltozik, szembeszáll a bandavezérrel, és megvédi a kigúnyolt lányt.

A film karaktereit mindkét osztály gyorsan beazonosította, bár az SZT-osztály megfeledezett a bandavezéren kívüli többi bandatagról, a T-osztály pedig fontos szereplőkként azonosította azokat a diákokat is, akik továbbküldték a képet az interneten, továbbá a filmben nem bemutatott szemlélőket, tömeget is.

A feldolgozás során az **SZT-osztály** számára nehézséget okozott az áldozat karakterének árnyalása, helyzetének és motivációinak kidolgozása (az említések: szégyen, zavartság, depresszió). Ugyanakkor részletes és egymástól is eltérő értelmezések születtek az elkövető bandavezér alapvető motivációiról. Az egyik megközelítés szerint a fotó terjesztésével mind a bandatagok, mind az iskola többi diákja „hatalmat éreztek”, amihez a bandavezér esetében az a fő motiváció is társult, hogy „népszerű akart lenni”. A másik megközelítés szerint nem beszélhetünk jellegzetes motivációról, szándékról, hanem egyszerűen csak „bunkók”, illetve „figyelmetlenek” voltak, és a bandavezér „sem gondolt bele az egészbe”, „csak poénnak szánta”. Az iskola többi diákja pedig „lenézte” („esetleg szánta”) az áldozatot, de rájuk is inkább az a jellemző, hogy „nem gondoltak bele”. Összefoglalásképpen: nehezen tudták jellemezni azt az iskolai légkört, ahol ilyen eset előfordulhat.

A **T-osztály** kis csoportjaira jellemző, hogy a feldolgozás során az elkövető, az áldozat és a szemlélők dinamikus viszonyában gondolkodtak. Az „elkövetőnek” is nevezett „poénkodó”, „unatkozó”, illetve „felválni próbáló” fiúk „felsőbbrendűnek gondolják magukat”, de valójában „nekik is komplexusaik vannak”, mert korábban talán „maguk is csicskák voltak”. A velük szembe kerülő lányokat „áldozatoknak” nevezik, akik „önbántalmazást alkalmaznak”, mert „nem tudnak lépni”, „nem tudnak szólalni senkinek”. Ugyanis „a tömeg nem tett értük semmit”, a „csordaszellem érvényesült”, „és innen már szociálpszichológia” – foglalják össze. Az öt kis csoport gondolatai szinte teljesen azonos rugóra járnak, a karaktereket egymásra ható pozíciókként fogják fel, csupán a karakterek feltételezett előzménytörténeteiben tükröződnek eltérések.

A foglalkozás utolsó 30 percében a diákoknak a látott történet befejezését kellett kitalálniuk. Az **SZT-osztályban** a történetbefejezések állandó főszereplője az a fiú, aki az áldozat mellé állt. Az egyik megoldás szerint az áldozat megbocsájt neki, „a srác egyre jobban szereti a szőkét, összejöttek és nem érdekeltte őket tovább a sok bántás”. A második megoldásban „a rendőrség élve találja a húgot, de a srác még nem jön össze a szőkével, hanem kiosztja a tömeget”. A harmadik megoldásban „a srác leüti a támadót [a bandavezért], majd felveszi a kapucniját és kiderül, hogy ő egy vámpír”; a negyedik verzióban pedig „a rendőrség számonkéri a srácot, hogy miért nem segített, de az kiáll magáért, és azóta motivációs előadásokat tart a bántalmazás ellen”.

A **T-osztályban** két olyan befejezés született, amelyben szerepet kaptak felnőttek (az egyikben rendőrségi feljelentés, a másikban iskolai ügy lesz az esetből), aminek hatására az iskolatársak bocsánatot kérnek az áldozattól, illetve eltűnnek a képek a netről. Több feltámadással, előbukkanással operáló megoldás is volt: az egyikben előkerül a halott hűg, a másikban (nem indokolva a hűg feltámadását) a két áldozat lány összebarátkozik. Két olyan befejezés is elhangzott, amelyben a fő bántalmazó fiú „továbbra sem áll le”, de az áldozat „már kevésbé van kirekesztve”.

A foglalkozásvezető mindkét osztályban két meglátást osztott meg a diákokkal visszajelzésképpen: az eddigi tapasztalatok alapján a pszichológusok azt mondják, hogy (1) a bántalmazás addig működik, amíg a szemlélők nem avatkoznak közbe, és (2) ha négy-öt ember az áldozat mellé áll, akkor az elkövetőt rekesztik ki. A T-osztályban a foglalkozásvezetői megjegyzések kapcsán spontán beszélgetés indult arról, hogy ha négy-öt ember az áldozat mellé állt volna, abból akár bandaháború is lehetett volna.

Jól érzékelhető, hogy az előadáson nem részt vevő, szociálisszakma-tagozatos osztály (akik tanulnak szociálpszichológiát) társadalmi jelenségként elemzi az iskolai bántalmazást, az internetes kockázatok között pedig elkövetési módokat azonosítanak. A színházi nevelési előadáson részt vevő (egészségügyi) osztály

az iskolai bántalmazás szociális összefüggéseit kevésbé elemzően szemléli, és elsősorban az elkövető megjavulásának egyéni életútjáról vannak fantáziái. Az SZT-osztály az internet hamisságát már a foglalkozás kezdetén kétfelé osztotta: olyan veszélyekre, amelyek nem érintik őket, és olyanokra, amelyeknek maguk is elkövetői (azonban önmagukban nem valódi veszélyek). Az áldozat támogatásának, a felnőttektől való segítségkérésnek a szempontja szintén az előadáson részt nem vevő T- osztályban jelent meg karakteresebben.

A kísérő tanárok interjúk és a tanulók kérdőíves visszajelzéseiben közös mozzanat, hogy miközben a foglalkozást többnyire élvezték, a diákok szubjektív módon nem érzékelték, hogy sokat tanultak volna. A T-osztály esetében ennek az érzésnek a kialakulásában szerepet játszik, hogy szaktárgyi órák keretében már tanultak a témáról, bűnmegelőzési foglalkozáson is vettek már részt. Az SZT-osztály tagjai pedig valószínűleg nem kötötték össze magukban a foglalkozás és a színházi előadás tematikáját, noha a szerelmi szál keresésében, az elkövetőben zajló lelki folyamatok iránti érdeklődésben elsősorban a színházi előadás hangsúlyai köszönnek vissza. A kísérő tanár a T-osztály esetében azt is kiemeli, hogy az alternatív történetbefejezések közös összehasonlítása és feldolgozása, valamint az egyéni aktív megküzdési lehetőségekre helyezett nagyobb hangsúly erősebben elégitette volna ki ennek az osztálynak a tudásigényét. Az idő rövidsége miatt szűkre szabott foglalkozásvezetői visszajelzés pedig szintén kelthetett hiányérzetet bennük. Az SZT-osztály kísérő tanára a következőket emeli ki: *„Láthatóan jól érezték magukat, szeretnek így csoportban lenni, közösen gondolkozni. Hozhatnánk gyakrabban ilyen helyzetbe őket, hogy mondhassák, gondolkodhassanak. És közben pedig egész héten csak ülnek a padban.”*

Összefoglalás

Bár az osztályfőnökök és az igazgató véleménye szerint a három osztály szociális háttere között nincs különbség, a kérdőíves felmérésből megállapítható, hogy a legproblémásabb osztályként definiált K-osztályba járó diákok családjainak anyagi státusza alacsonyabb, míg a legjobb osztályként jellemzett, az osztálytermi bűnmegelőzési tréningen részt vevő osztályba járó gyerekek a legjobban szituáltak. Az osztálytermi bűnmegelőzési tréningen és a színházi nevelési előadáson is részt vevő osztály diákjai családi helyzetüket tekintve a két osztály között helyezkednek el.

A kérdőíves felmérés alapján megállapítható, hogy a színházi nevelési előadáson és a foglalkozáson is részt vevő osztály hasznosabbnak élte meg, és jobban élvezte az osztálytermi tréningen való részvételt, mint az az osztály, amelyik csak osztálytermi tréningen vett részt. Míg az SZT-osztály 93 %-a élvezte az osztálytermi foglalkozást és senki nem volt, aki nem élvezte azt, addig a T-osztálynak csak 65 %-a tartotta igaznak azt az állítást, hogy élvezte a foglalkozáson való részvételt. Még élesebb a különbség annak megítélésében, hogy mennyit tanultak a résztvevők a foglalkozáson a saját megítélésük szerint: az SZT-osztály 86%-a érezte, hogy sokat tanult az ugyanazon felépítésű foglalkozásból, amelyből a T-osztálynak csak a 30%-a érezte így. Ez a különbség tükröződik a nyitott kérdésekre adott válaszokban is: „Arról [szólt a foglalkozás], hogy felvilágosítson minket, hogy mivel és mivel nem követünk el bűnt”, de a nagy részét már ismerik a gyerekek így néhányan unatkoznak, mert a pedagógus már beszélt róla. „Én egy kicsit untam ezt a foglalkozást.” Továbbá: „Nekem a foglalkozás nem tetszet nagyon, mert igazából nem tanultam újabb dolgot, amit ez előtt nem tudtam volna. Szerintem lehetett volna komolyabb a téma”, mondják a T-osztály tagjai. Ezzel szemben az SZT-osztályban jellemzőbbek voltak azok a válaszok, amelyek valamilyen tanulásélményről számolnak be: „Elmagyaráztak nekünk érdekes dolgokat, és hogy mire érdemes odafigyelnünk akkor, hogyha adott helyzetbe kerülünk.” Illetve: „Rájöttem, hogy még annyira sem fogok »buliba« menni, ahol nem sok embert ismerek. Inkább a sportot fogom nagyon nyomi, és inkább haverokkal megyünk el valahova.” Az osztálytermi folyamatok megfigyelése is arról tanúskodott, hogy az SZT-osztály – felidézve az előadás történetét – összetettebben tudta értelmezni az osztálytermi foglalkozáson levetített filmet és abban a főszereplő helyzetét is.

Mindebből arra következtethetünk, hogy a színházi nevelési előadás nyitottabbá, befogadóbbá tette a diákokat a téma iránt. A pedagógusokkal készített interjú alapján is kijelenthető, hogy a diákokra sokkal nagyobb hatással volt az interaktív, a gyerekek bevonódását előtérbe helyező, a drámapedagógia eszköztárát alkalmazó foglalkozás, mint az osztálytermi tréning.

Második esettanulmány

Az iskola bemutatása

Az iskola egy budai négyosztályos gimnázium. Az évenként elvégzett kompetenciamérésen az iskola eredményei a négyosztályos gimnáziumokhoz viszonyítva szignifikánsan gyengébbek. Az igazgató elmondása alapján az iskolába járó ötszáz diák közül kevesebb, mint 10% lakik ugyanebben a kerületben, és Budapest valamennyi kerületéből jár hozzájuk legalább egy diák, továbbá sokan jönnek az agglomerációból is.

A programban kapcsolattartóként közreműködő drámapedagógus választotta ki a beavatkozásban érintett három osztályt. A drámát az iskolában az irodalomóra kereteibe próbálja integrálni, amin belül 90 perces tanítási drámaórák megtartására nincs idő. Ezért sok osztályt visz el színházi nevelési társulatok előadásaira. Az iskolában egyre több osztályfőnöknek van már a drámatanár által szervezett programokkal kapcsolatos pozitív tapasztalata. Az iskolában passzív, viselkedési problémákkal küzdő gyerekek a színházi nevelési előadások alkalmával nyitottá válnak, párbeszédre hívhatóak, ezért idén már sok osztályfőnök kérte a drámatanárt, hogy szervezzen az osztályának ilyen típusú programot.

Érintettség és bűnmegelőzés

Az iskolában, a rendőrség és a tankerület által kötött együttműködési szerződés alapján 2013 óta dolgozik iskolai bűnmegelőzési tanácsadó. Az iskolai bűnmegelőzési tanácsadó szerint a kerület, ahol az iskola található, az országos átlaghoz képest kevésbé érintett bűncselekmények tekintetében. Az iskolán belül csupán kisebbfajta és alkalmoszerű lopásokról számoltak be a pedagógusok. A szerhasználat inkább a szülők felől érkező gyanú formájában jelenik meg, utóbbival kapcsolatos konkrét eset soha nem volt még az iskolában a pedagógusok beszámolója alapján.

A bűnmegelőzési tanácsadó nyomozói tapasztalattal, illetve pedagógusvégettséggel is rendelkezik, de az iskolában kimondottan tanácsadói szerepben, civil ruhában jelenik meg. Ő az osztályfőnökökkel egyeztetve, általában osztályfőnöki óra keretében tart előadásokat a diákoknak, előre meghatározott témakörökben. A 9-10. évfolyamosokkal általában öt-hat alkalommal találkozik egy évben. Osztályonként meghatározott témasor mentén haladva, többek között a kábítószerhasználattal és az internet veszélyeivel kapcsolatban tart nekik előadást, de előfordul, hogy konkrét probléma miatt hívják egy-egy osztályhoz. A bűnmegelőzési tanácsadó ilyenkor nem a konkrét esetet beszéli meg az osztállyal, hanem általánosságban beszél az esethez kapcsolódó tágabb jelenségről, problémamegoldási lehetőségekről. Elmondása szerint a havi egy alkalom, amennyit egy-egy osztállyal

találkozik, nem elég arra, hogy bizalmi kapcsolat alakuljon ki közte és a diákok között. Bár az előadások idején túl is jelen van az iskolában, elenyésző azon esetek száma, amikor egy-egy tanuló külön felkeresi, hogy kikérje a tanácsát. Az előadások, foglalkozások eredményességéről szisztematikus módon nem kap visszajelzést, de az iskola igazgatója és a vizsgálatban részt vevő osztályok osztályfőnökei arról számoltak be, hogy a gyerekek minden esetben élvezik a bűnmegelőzési tanácsadó előadásait és aktívan részt vesznek azokban, illetve bizonyos témákban – különösen az internetes bűncselekmények tekintetében – kifejezetten tájékozottnak mutatkoznak az előadások után.

Ezek az alkalmak módszerüket tekintve inkább frontális előadások, konkrét esetek ismertetésével, interaktív beszélgetős részekkel. Rendőrként a témák kapcsán inkább a büntetőjogi ismeretterjesztés a szakember célja, semmint egy-egy problémakör pszichés aspektusával történő munka. *Cyberbullying* témában az ide kapcsolódó bűncselekmények ismertetése áll az általa tartott foglalkozás fókuszában, (pl. a személyiségi jogokkal való visszaélés mibenléte és következményei, illetve az áldozattá válás megelőzése kapcsán az internet veszélyeinek ismertetése).

Iskolapszichológus a vizsgálatot megelőző tanévig működött az iskolában. A szakember három iskolában is ellátott iskolapszichológusi feladatokat, ezért csupán heti két nap, néhány órában volt jelen az intézményben. Ez idő alatt leginkább egyénileg járt hozzá néhány gyerek, komplett osztályokkal csak ritkán, konkrét jelzés esetén foglalkozott. Jelenleg átszervezés miatt nincs az intézményben pszichológus, a következő tanévtől azonban várhatóan újra lesz, és csak egy iskolával kell majd a szakemberen osztozni.

A TIE és a bűnmegelőzési foglalkozás témájával, az internetes zaklatással kapcsolatban minden szakember azon a véleményen volt, hogy bár jelen van az iskolában, nem tömeges jelenség. Az internetes zaklatás legtöbb esetben az online közösségekben egymásról írt bántalmazó, szidalmazó kommentek formájában jelenik meg. Ahogy az iskola egyik pedagógusa fogalmaz, ez *„az, amit régen is csináltak a gyerekek, de az csak akkor volt, ha bejött az illető az iskolába, most viszont 24 órában lehet egymással csinálni”*. Az iskolai bűnmegelőzési tanácsadó szerint ebben a tekintetben az iskola nem kirívó, manapság az összes intézményben magas az ilyen esetek száma, de ennek oka csupán az, hogy a gyerekek sokkal több időt töltenek az online térben, mint bármikor korábban. Az egyik osztályfőnök a vele készült interjú során azt is megfogalmazta, hogy az új kommunikációs terek a kommunikációs formákat is átalakították, ennek mentén pedig *„egy csomó mindent, amit mi felnőtteként zaklatásként értelmezünk, az nekik belefér. Ma divat egymást alpári szavakkal illetni. Ezzel a kommunikációval nem tudunk lépést tartani.”*

Az iskola igazgatója arról számolt be, hogy 16 éve nem volt olyan szintű fegyelmi vétség az intézményben, ami miatt fegyelmi eljárást kellett volna kezdeményezni.

A beavatkozásban részt vevő osztályok

Az iskola minden kilencedik évfolyamon négy párhuzamos osztályt indít. A vizsgálatban a jelenlegi 10. évfolyam három osztálya vett részt, ezeket a továbbiakban SZT-, T-, illetve K-osztályoknak hívjuk. A TIE-előadáson és bűnmegelőzési foglalkozáson az SZT-osztály vett részt, kizárólag bűnmegelőzési foglalkozásra a T-osztályban került sor, a kontrollcsoport pedig a K jelű osztály volt.

Az **SZT-osztály** – amely a TIE-előadáson és bűnmegelőzési foglalkozáson egyaránt részt vett – angol, illetve német tagozatos (fele-fele bontásban), heti 5 órájuk van a választott nyelvből. Ebbe az osztályba az iskola által összeállított rangsor második legjobbjai szoktak bekerülni.

Az átlagos évfolyamokhoz képest ez az osztály a tantestületi konszenzus szerint nehezen, vagy kevéssé tudott megfelelni a felé irányuló elvárásoknak, a tanárok szerint ez az iskola egyik legproblémásabb osztálya. Az egyik pedagógus szerint *„pillanatnyilag a nyelvi tagozatos a legnehezebben teljesíthető osztály, mert ők azokból a gyerekekből állnak össze, akik maradtak az általános iskolában, nem vették fel őket sem negyedikben, sem hatodikban középiskolába, a maradékok.[...] És nyakukba szakad a sok tantárgy szeptemberben, meg az öt német- vagy angolóra, és a nyelvtanárok ugyanazt próbálják nyomni, ugyanaz az elvárás feléjük, mint az előkészítő osztályban, csak nem heti 13, hanem heti 5 órában kellene ugyanazt elérniük. [...] És közben van egy kis rivalizálás is a két osztály közt, hogy ki mennyire tud.”* A kudarcélmények sokféle osztálytörténeti és oktatásszervezési oka mellett az osztályfőnök azt hangsúlyozza, hogy az osztály tanulóinak nagy része első helyen a nyelvi előkészítő osztályt jelölte meg a felvételikor, ahova azonban nem vették fel őket. A kudarcélmények és a magas elvárások hatása ebben az osztályban nem teljesítésvágyban, hanem látványos ellenállásban nyilvánult meg a gyerekek részéről, már az első tanévtől. Az osztályfőnök szerint *„a legelején volt egy önképük, hogy ők egy pörgős, vidám, jó fej osztály, aztán jöttek az iskolai kudarcélmények, amiktől egyre jobban elkezdtek egymást is okolni, kialakult egy fásultság, csalódottság. Régebben sokszor jött, hogy ők jófejek, csak a tanárok nem értik meg őket, de most már ilyet nem mondanak... Nagyon nem szeretnek az iskolában lenni, minden mást szívesebben csinálnak. Az osztály közössége eleinte összezárt a negatív iskolai élmények hatására, idővel azonban ez is megszűnt.”* Az érdeklődés teljes hiánya miatt bizonyos tárgyakból képtelenség volt órát tartani, ennek megfelelően tanulmányi eredményeik nagyon gyengék voltak. A tanári kar feléjük irányuló elvárásai mára jelentősen csökkentek, elsősorban „a problémás”, „rosszul tanuló” osztályként tartják számon őket.

A bemeneti kérdőív tanúsága szerint a családok anyagi helyzete szempontjából történő összehasonlításban az SZT-osztályba járó gyerekek rendelkeznek a legjobb anyagi háttérrel – bár a legnagyobb arányban itt is, akárcsak a két másik

osztályban, közepesen jó anyagi háttérrel rendelkeznek a gyerekek, de a családi jómódúság skálán itt volt a legkevesebb az alacsony jövedelmű családok gyerekeinek aránya, és a másik két osztálynál jóval magasabb volt a magas jövedelmű családok gyerekeinek aránya.

Az osztályfőnök szerint az osztály négy kisebb csoportba szerveződik: két fiú- és két lánycsapat alakult ki. A lánycsapatok közül az egyik hangos, talpraesett, felnőtt, a másik visszahúzódnóbb. A fiúcsapatok közül az egyik főleg olyan fiúgyerekekből áll, akiknek viszonylag súlyos családi problémáik vannak. A negyedik csapatot szintén fiúk alkotják. Rájuk panaszkodnak legtöbbször a tanárok, illetve a két lánycsapat rendszeresen arról számol be, hogy ez a fiúcsapat piszkálja, zaklatja őket. A bántó beszélgetések leginkább a lányok külső megjelenésre vonatkoznak, ám súlyos bántásig, zaklatásig egy ilyen eset sem ment el, nem történt csoportos és szisztematikus bántalmazás, az osztályfőnök értékelése szerint még sírásig sem fajult a dolog. Ugyanakkor a fiúk nem tartják ezeket a megjegyzéseket bántónak, szerintük ez senkinek sem esik rosszul. *„A fiúknál van egy olyan hozzáállás, hogy úgy érzik, mindent tudnak a világról, mert a zsebükből van minden tudás, ezért mindenhez távolságtartóan állnak hozzá, és viccet csinálnak belőle. Viszont hajlandók saját gondolatokat bedobni, ami nagyon jó.”* A másik három csoport tagjai között van, aki visszaszól, van, aki elengedi a füle mellett a bántást, felnőtt segítséget még senki nem kért ilyen ügyben. Az osztályfőnök szerint sincs a megjegyzések mögött konkrét rosszindulat, ezért nem is tartotta fontosnak a tanári beavatkozást. *„Ha nem súlyos, akkor néha jobb nem beavatkozni és ezzel kihangsúlyozni, mert legtöbbször magától kifut a dolog.”*

Online zaklatásról, bántalmazásról az osztályfőnöknek nincs tudomása, ahogy az osztály más bűnmegelőzési témákkal kapcsolatos érintettségéről sem. A bemeneti kérdőív tanúsága alapján ez az osztály választotta legnagyobb arányban, hogy minden barátjára igaz bármely felsorolt kockázati magatartás.

Az osztály a bemeneti adatfelvétel előtt három héttel látta az iskolai filmklubban a *Remélem, legközelebb sikerül meghalnod* című, online zaklatásról szóló filmet, amit az osztályfőnök szerint nem tartottak túl érdekesnek. A vetítés utáni, rendezővel való beszélgetéshez egy másik terembe kellett volna átmenniük, de inkább elmentek.

Az osztály a vizsgálatot megelőzően nem vett részt színházi nevelési előadáson. Az egyik pedagógus véleménye szerint szerencsés, hogy ez az osztály lett a TIE-előadáson és a foglalkozáson is részt vevő csoport, mert szerinte a magatartásbeli és tanulási problémák egyfajta figyelemfelhívó segélykiáltásként is felfoghatók a gyerekek részéről. Ahogy fogalmaz: *„Az iskolai kötöttségek rosszul hatnak az osztályra, de ha valami más helyzetben tudnak együtt lenni, az épít rajtuk, meg érzik, hogy fontosak. Tehát itt az iskolában ez most éppen rájuk fókuszál, tehát ők nem egy akárhányadik osztály ebben a dologban, hanem ők súlyozottan csinálnak ebben valamit.”*

A **T-osztály** kizárólag bűnmegelőzési foglalkozáson vett részt. Az itt tanuló diákok fele történelem tagozatos, másik fele pedig általános tantervben tanul. Emiatt, illetve a nyelvi órák és az informatika miatt a tanulók a legtöbb órájukon kétfelé bontva vesznek részt. A három osztály összehasonlításában – bár a legnagyobb arányban itt is közepes jövedelmű családok fordulnak elő – itt a legnagyobb az alacsony jövedelműek aránya. Az osztályfőnök beszámolója szerint sokan járnak a környező budai kerületből, de van olyan tanuló, aki a nyolcadik kerületből, többen pedig az agglomerációból jönnek. Az osztályban vannak állami gondozott gyerekek is, illetve olyanok, akik nevelőszülőknél, gyámmal élnek. Ez az osztály kettős osztályfőnökséggel működik, hivatalos osztályfőnöki szerepben egy férfi tanár van, de a szokásosnál aktívabban van jelen az osztály életében a fiatal, női osztályfőnök-helyettes. A kettős osztályvezetés egyfajta családszerű felállást eredményez az osztályban: ha egy tanulónak vagy szülőnek problémája van, egyéni szimpátiától és a probléma jellegétől függően fordulhat a tanárokhoz.

Tanulmányi eredményeiket tekintve az SZT-osztályhoz képest éppen fordított a helyzetük: más évfolyamok hasonló osztályaihoz viszonyítva eredményesebbek. Ahogy az egyik pedagógus fogalmaz: *„A legtöbb tanárnak kevesebb elvárása volt, és aztán mind azt jelezték vissza, hogy tanulnak, és jó hozzájuk bemenni.”* Az osztály aktivitását tekintve is kiemelkedő, szívesen mondják el a véleményüket, motiváltak.

Az osztályban tavaly, az első együtt töltött év során történt egy súlyosabb bántalmazási eset, aminek online vetülete is volt. Az egyik tanuló vezette három-négy fős csoport az osztály többi tagját szisztematikusan, verbálisan bántalmazta. A csoportot vezető diák a pedagógusok szerint az osztály többi tagjánál érettebb volt, és kedvezőbb anyagi háttérű családból jött. A bántások leginkább a tanulók külső megjelenésére, öltözkészére vonatkoztak. Fizikai erőszakkal egy esetben fenyegettek egy másik tanulót, de a fizikai erőszak nem történt meg. Az online térbe akkor került a bántalmazás, amikor az egyik tanulóról a tudta nélkül fényképet készítettek, majd a nevében Instagram-profilot hoztak létre, hogy a hamis profillal a diák nevében posztoljanak. Nem az áldozat, hanem egy osztálytársa jelezte a tanároknak az esetet, akik végül elérték, hogy a profil megszünjön. Igazgatói figyelemre, a bántásokat elkövető csapat vezetője az eset után leállt a többi diák zaklatásával, év végén pedig el is ment az intézményből.

A fentiek után az intézményben maradó három-négy elkövető nem bántalmazta többé az osztálytársait. Azóta kis csoportokba verődve élnek egymás mellett az osztály különböző tagjai, közösség nem kovácsolódott belőlük, de a hangulat békés, a tanulók *„nem bántják egymást, nem egymás ellenségei, csak más az érdeklődési körük”*.

A fenti online zaklatásos eset után az osztályfőnök az iskolai bűnmegelőzési tanácsadót kérte fel, hogy tartson a gyerekeknek a *cyberbullying*ről előadást. Ő előtte is, és azóta is rendszeresen jár az osztályba, ahogy más osztályokba is. Ezen kívül az

akkor még működő iskolapszichológus vett fel szociometriát az osztályban az eset után, amely során a gyerekek rá tudtak nézni a köztük lévő viszonyokra. A tavalyi iskolánapon a két osztályfőnök kifejezetten egy *cyberbullying* foglalkozásra vitte el az osztályt a kerületi Új Nemzedék irodába. Ugyanebben az évben az osztályfőnökkel a gyerekek megnézték az *Internetes zaklató (Cyberbully)* című angol filmet.

A vizsgálatba kontrollcsoportként bevont **K-osztály** egy nyelvi előkészítő évvel indult a tavalyi tanévben. Az ide felvételt nyert gyerekek a „nulladik” évben heti 13 órában tanultak angol nyelvet, a többi tárgyból pedig heti egy-egy szinten tartó órájuk volt. Ebbe az osztályba az iskola által összeállított rangsor elején szereplő gyerekek kerülnek be. A tantestület, ennek megfelelően a nyelvi előkészítő osztály felé fogalmazza meg a legmagasabb elvárásokat minden évfolyamon, hiszen *„jóval értelmesebbek, mint akik általános tagozatra jelentkeznek”*.

Az itt tanuló gyerekek szüleinek jellemzően magasabb az iskolai végzettsége, a kérdőív tanúsága szerint pedig a K-osztályba járó diákok rendelkeznek a legnagyobb arányban közepesen jó háttérrel a családi jómódúság skálán. Az osztályfőnök beszámolója alapján a szülők ambiciózusak, és a gyerekekkel szemben ők is erős elvárásokat támasztanak, noha a tanulók egy része a középiskolai felvételit ebben az osztályban is kudarcként élte meg, mert nem az első helyen megjelölt, jobb intézménybe vették fel őket. Sokan már most, a 10. osztályban tudják, hol szeretnének tovább tanulni, az elvárások azonban extrém stresszt váltanak ki néhány gyerekből, ami fizikai tünetek formájában is megjelenik (nem tudnak aludni, has- és fejfájásra, hasmenésre panaszkodnak, dolgozat kiosztásakor remeg a kezük). Az osztályfőnök szerint az osztály nem igazán működik még közösségként: *„Van 3-4 csapat, akik összetartoznak, és ezen kívül néhány ember, aki a perifériára szorult.”* Az osztályfőnök szerint a perifériára szorulás oka a külső megjelenés, öltözködés. Szándékos kiközösítésről, bántásról azonban az osztályon belül nem tud, ennek ellenére nem zárja ki, hogy ilyen előfordul. Jellemzőbb, hogy a tanulók segítik egymást, különösen, ha tanulásról van szó. Közösségépítő módszerként az osztályfőnök havonta tart az osztályban ültetést, amikor szándékosan olyan tanulókat ültet egymás mellé, akik egyébként nem barátkoznak egymással, továbbá – hasonló megfontolásból – az angoltanár is úgy ad projekt munkát a tanulóknak, hogy a projektcsoportok összehozzák az egymással nem barátkozó diákokat is.

A vizsgált bűnmegelőzési témákkal kapcsolatos érintettség a pedagógusok szerint nem jellemző az osztályban, hiszen *„elég konszolidált csapat, elég nagy a szülői kontroll”*. A bemeneti kérdőív eredményei szintén az elmondottakat támasztják alá: a három osztályból minden kockázati magatartás tekintetében itt volt a legkevesebb azok aránya, akiknek minden barátjára jellemző valamely adott kockázati magatartás. Az osztályfőnök beszámolt egy cyberbullying esetről, amikor az osztályba járó egyik lánynak a többi lány pornográf képeket küldözgetett, bántó szavak kíséretében. Az áldozat szülei jelezték az esetet, de beavatkozásra a tanárok megítélése szerint nem volt szükség, az ügy magától elült.

A színházi nevelési előadás

A színházi nevelési előadáson tehát az SZT-osztály, az iskola „legproblémásabb” osztálya vett részt, akik tanórai keretben „inaktívak és kevésbé érdeklődők”, illetve „cinikusak” a felnőttek feléjük irányuló próbálkozásaival szemben. Tudjuk, hogy ebben a közösségben a legmeghatározóbb probléma az egyik fiúcsapat többiekét érintő rendszeres élcelődése, társaik nevetségessé tétele, tehát éppen olyasféle bántás, ami az előadás központi problémája. Ez az osztály korábban nem vett még részt színházi nevelési előadáson.

Ahogy a társaság leül a színház fogadóterében, világosan elkülönül négy, az osztályfőnök által is említett csoport: két fiú- és két lánycsapat. A drámatanárok első, párbeszédre bátorító kérdésére (Ki a „troll”?) a többieket piszkáló fiúcsapat aktivizálja magát először, azonban tréfálkozva válaszolnak, olyan módon, hogy az csak egymás számára legyen érthető („*Marci barátom az*”). Az interakció során a fiúkon kívül csak a domináns, extrovertáltabb lánycsoport néhány tagja fogható párbeszédre, a többiek passzívak maradnak. Az osztályfőnök utólagos értelmezése alapján ennek oka, hogy a munka világa messze áll tőlük, ezért nem érdekli őket, hogyan adjanak el egy terméket, így nem is vonódtak be a feladatba.

Az előadás első részében a fiatalok érezhetően jól szórakoznak Hajni karakterén, maguk is nevetségesnek tartják őt. Az első nyitás során, amit a Dinit játszó drámatanár szerepből végez el, még mindig alapvetően nevetnek Hajnin, ennek ellenére már behozzák azt a lehetőséget, hogy a férfi főszereplő talán szerelmes lett a lányba, hiszen a státuszkülönbség „nem feltétlenül probléma”, ettől még kialakulhat a szerelem. A Dinit játszó drámatanár szerepből provokálja a gyerekeket, próbálja velük a státuszkülönbség mibenlétét megfogalmaztatni, és kimondatni, hogy egy ilyen szerelem nem túl valószínű. A drámatanár próbálkozását azonban a gyerekek folyamatosan visszadobják. Az ő perspektívájukból ebben a felnőtt világban nem látszik problémának, hogy a „cikis” Hajni, és a „menő” Kornél között szerelem bontakozik ki. A két férfi karakter magas státuszának mibenlétét azonban nem is igazán tudják megfogalmazni. Számukra az a jel, hogy Kornél sokat keres és a belvárosban lakik, nem különleges körülmény, ettől még nem igazán válik „menővé”. Ennek egyik oka lehet, hogy a részt vevő diákok maguk is jó körülmények között élő családok gyerekei, de fontos lehet az is, hogy a két férfikarakterben (a színészek kora miatt) elsősorban két felnőttet látnak, akik itt, a játék terében legitim módon tehetők beszélások célpontjává. „*A csávó sem néz ki olyan jól*”, mondják, amikor Dini azt firtatja, hogyan lehetséges, hogy az ő menő barátja együtt van Hajnival. A státuszkülönbség játékos „nem észlelése” a diákok részéről oda vezet, hogy szerintük semmi meglepő nincs a két karakter szerelmében (összetartozik a két felnőtt). A nyitás során egyik fiatalban sem merül fel, hogy Hajni nem csak „cikis” (miként Kornél és Dini is), hanem azért nevetünk rajta, mert nevetségessé teszi a másik két szereplő az előadásban. Együttérzést senki nem mutat Hajnival szemben.

A következő nyitás során a három karakter egyszerre fordul ki a nézők felé, hogy szerepből próbálják meg feltárni, a résztvevők szerint mi lehetne a következő lépés a szereplők számára. A Hajnit alakító drámatanár történetesen az osztály talpraesett, domináns lánycsoportja felé fordul. E szemtől szembeni helyzetben a résztvevők először adják jelét annak, hogy felelősséget éreznek Hajni iránt, együtt tudnak érezni vele. Azt tanácsolják Hajninak, hogy *„a cinizmust használja fegyverként”* Kornél ellen. Miután a szereplők visszatérnek a színpadra, Hajni az instrukciónak megfelelően tónust vált, *„Gyere, nézd már meg, de jól néz ki ez a póló!”*, mondja Kornélnak a róla készült mémre mutathatva. A jelenet végén, a lányok biztatására Hajni faképnél hagyja Kornélt. A lányok kifejezetten büszkék, *„késő bánat”*, szólnak oda Kornélnak.

Az előadás záró szakaszában kis csoportokban dolgozzák fel a diákok a drámatanárokkal a lány, a fiú és a „troll” pozícióját. A csoportok a következőképpen alakulnak: a Dini játszó drámatanárnál gyűlnek össze a többieket piszkáló fiúk (valamint egy lány, aki az osztályfőnök szerint nem tartozik egyik csapatba sem). Kornélhoz mennek a domináns lányok (akik a megelőző nyitásnál Hajnit segítették), valamint a másik fiúcsapat. A Hajnit játszó drámatanárral pedig a kevésbé visszahúzó lányok csoportja dolgozik, és egy olyan fiú, aki szintén a periférián van az osztályfőnök szerint.

Dini csoportjában a drámatanár első kérdésére, hogy ki a „troll” a történetben, az a meglepő, de egyértelmű válasz jön, hogy Kornél az. A drámatanár ezután azt a kérdést teszi fel, vajon Hajni nem „troll”-e? A résztvevőket igyekszik provokálni a kérdés, a diákok azonban olyan választ adnak rá, ami Dini karakterének kedvében akar járni: *„De, mert behülyítette Kornélt, aki teljesen normális volt, dolgozott veled, de miatta kijött a mindennapi formájából.”* A drámatanár jelzi, hogy Hajni nem hülyített be senkit, és Kornél Hajni iránti érzéseire hivatkozik. A fiúk erre árnyalják a képet: *„Nem hülyeség a szerelem, csak ne az iskola vagy munka rovására menjen.”* Tulajdonképpen továbbra is Kornél „trollságáról” beszélnek, csak úgy keretezik, hogy az a Dini karaktere által a történetben képviselt értékeknek megfeleljen. Fontos, hogy a csoport még nem volt színházi nevelési előadáson, előfordulhat, hogy még mindig nem tudják elkülöníteni a színészt a karaktertől, azonban létrejött a megfelelést ösztönző rapport a drámatanárral (amiben más tanárokkal ritkán van részük). A drámatanár ezután az internetes és az offline valóság közötti kapcsolat témáját veti fel, de értetlenségre lel, úgy tűnik, a diákoknak ez a téma nem következik az előadásból. Az derül ki a beszélgetésből, hogy számukra egyáltalán nem fontos kérdés az elkülönítés, a hétköznapi valóságának része minden, ami online történik. A legélesebb megkülönböztetés szerint a közösségi médiában megjelenő tartalom a *„megtörtént valóságból egy olyan kiemelt rész, ami a legjobb színben tünteti fel az embereket”*. A drámatanár kérdését (Hiszünk-e ezeknek a kiemelt

részeknek?) a résztvevők ismét értetlenül fogadják: *„Mit kell rajta elhinni? Bármilyen amit látsz, az megtörtént. Azt a képet meg kellett csinálni.”* A drámatanári visszakerdezésre, hogy az Arcosok klubja vajon valóság-e, a diákok igenlő választ adnak: *„haverok, akik hülyéskednek”*. Ez már a kis csoportban jelenlévő fiúk valóságára rímel, így önreflektív módon azt is hozzáteszik, hogy *„de azért a haverok előtt játszod magad”*. A beszélgetés alapján a diákok feladata, hogy közösen tervezzenek egy plakátot, ami a Dini nevű karakter jelenlegi érzéseit tükrözi. (A „troll” mint illúziókészítő problémáját felvetni akaró drámatanár így fogalmazza meg a feladatot: *„Dini szakmája az, hogy meggyőzzön, hogy vegyetek olyan holmikat, amikre semmi szükségetek nincs. [...] Hogyan érzi magát most Dini?”* Az osztálytársaikat piszkáló fiúk szerint büntudata van. Csupán a csoportban ülő, a társasághoz nem tartozó lány veti fel: *„nem biztos a büntudat”,* elképzelhető az is, hogy Dini meg van elégedve ezzel, hogy *„kiakasztotta Hajnit”*. A plakát tervezésekor a gyerekek azt találják ki, hogy a plakát közepén lévő karakter egy szomorú kacska legyen. A kacsát egy *„borzasztóan idegesítő állat”*-ként definiálják, és *„idegesítő röhögést”* kapcsolnak hozzá. Ez a kacska szimbolizálja Hajnit. Az osztályfőnök korábbi elmondásából tudjuk, hogy ez a fiúcsapat egyik osztálytársuknak korábban a kacska gúnynevet adta, és azóta is így hívják őt. Az, ahogy most a plakáton lévő kacsáról beszélnek, jelzi, hogy Hajni karakterét az általuk csúfolt, kinevetett osztálytársukkal azonosítják. A fiúk ismét inkább egymásnak, semmint a drámatanárnak szánják mondandójukat, csupán egymás számára érthető utalásokon keresztül kommunikálnak. A kacsát ugyanakkor egyértelműen szomorúnak látják, nem nevetnek rajta a beszélgetés során. Úgy tűnik, a feladaton keresztül megértik, milyen hatást vált ki valakiben, ha nevetségessé teszik. A plakátra egy silány minőségű márka nevét szánják: *„Dini egy rossz márkának érzi magát. Ez egy nagyon rossz ember, a nő érzéseibe nem is gondol bele. A büntudatát úgy tudja jelezni, hogy egy rossz márkával azonosítja magát.”*

A Hajnit játszó drámatanár csoportjában az osztály visszahúzódnabb lánycsapata dolgozik, kiegészülve egy olyan fiúval, aki egyik csoporthoz sem tartozik az osztályban. A drámatanár a gyerekekkel Hajni és Kornél státuszának mibenlétét próbálja megfogalmaztatni. A gyerekek kevésbé strukturális, inkább individuális keretbe helyezik a problémát: *„Alapvetően a Hajni karakterének van egy olyan beütése, hogy egy kicsit gyerekes, szórakozott... Kornél felsőbbrendűnek érezte magát, amikor Hajnival beszélt, és ezért az emberek is felsőbbrendűnek látták őt.”* A gyerekek tehát Hajni és Kornél személyiségében keresik a választ, és Kornél karakterének szerintük egyszerűen több az önbizalma. A diákok szerint amikor egy profilképet látunk, akkor azt saját magunkhoz viszonyítva helyezzük el, *„ami megfog a másik képében, azok a közös pontok, amiben olyan, mint én”,* és azokon a dolgokon nevetünk, amik a másságát jelzik, *„és a másságot mindenki máshogy dolgozza fel. Van, aki röhög*

rajta.” Hajnin is azért nevettek a fiúk, mert más volt, mint ők, más világban élt. Hangsúlyozzák az összetartozás érzésének fontosságát is: *„Akivel jóban vagyok, azt semmiképp nem röhögöm ki, akit meg nem szeretek, azon találok valamit, ami gáz.”*

A drámatanár ezután arra kéri a gyerekeket, készítsenek közösen egy új profilképet Hajninak. A cél, hogy a képet úgy alakítsák, *„Hajni Hajni legyen, de ne legyen nevetséges”*, amellett, hogy *„olyan profilkép, amiben őnmaga, nem tud kibújni a bőréből, ugyanúgy néz ki, ugyanolyanok a ruhái”*, instruál a drámatanár. A kérdés tehát az, hogy mik azok az elemek, amiktől valaki nevetségessé válhat. A gyerekek elrendezik a képet, és rajta a Hajnit játszó drámatanárt, beállítják a hátteret, hogyan áll, merre néz, milyen a haja. A folyamat végén a drámatanár kérdésére, miszerint elfogadná-e Hajni az új profilképet, a gyerekek nemleges választ adnak.

„Független, erős, most is csak ő maga.”

„Az lenne a legjobb, ha nem változtatná meg, nem megfelelni szeretne, hanem őnmaga lenni.”

„Ő őnmaga, akik nem szeretik, azok elmehetnek a francba.”

Ugyanakkor azt is hangsúlyozzák, hogy a korosztályukban túl nagy a megfelelni vágyás:

„Ha bekerülsz egy társaságba, olyan akarsz lenni, mint amilyenek ott vannak, mert nagyon függünk egymástól, most nagyon nagy a nyomás, sok az elvárás.”

Bár korábban maguk a diákok is nevettek Hajnin, a kiscsoportos munkában már nyoma sincs ennek. Ez a csoport alapvetően alacsonyabb státuszú gyerekekből áll, még az osztály azon részén belül is, akiket kipécézték a magas státuszú fiúk. Az érződik, hogy az osztály közösségén belül saját identitásképzésük fontos eleme az az attitűd, hogy bárhogyan is viszonyul hozzájuk a külvilág, nekik kizárólag saját maguk, illetve szűk baráti körük jelenti a vonatkoztatási pontot.

A harmadik kis csoport a domináns, magasabb státuszú lányok, illetve a visszahúzódnóbb fiúk csapatából áll, ők a Kornélt játszó drámatanárral dolgoznak együtt. A csoportban lévő lányok a velük dolgozó fiúknál jóval aktívabbak, bevonódnak. A drámatanár próbálja a státuszkülönbség mibenlétét megfogalmaztatni a gyerekekkel, de a diákok itt is inkább a szereplők személyiségét elemzik, és kiemelik, hogy Hajniban fontos nekik, hogy a lány *„bolondos, őnmagát adja”*. Ebben a csoportban is többször elhangzik az önazonosság fogalma: az a menő, *„aki őnmaga mer lenni”*, és ebben a logikában Hajninak nem számít, ha valaki kineveti, és nem is szabad, hogy számítsa, mert *„ebben a világban mindenki beszél mindenkinek”*. Hozzáteszik, hogy szerintük manapság nagy a nyomás a kortársak részéről, hogy hogyan kell viselkedni, mit kell hordani, de *„az a menő, ha valaki meg tudja mutatni, hogy*

igazából milyen”. Ők is hozzátesszik ugyanakkor, hogy könnyebb ezt társakkal tenni, és ezért szerencsés, ha az ember a barátait, ismerőseit meg tudja válogatni. Mindazonáltal oda térnek vissza a gondolatmenetben, hogy *„tulajdonképpen mindenki abba a csoportba tartozik bele, amilyen”*. Ez a logika nagyon hasonló a másik kis csoport gondolatmenetéhez, amennyiben a kiközösítés elleni egyetlen védettséget az jelenti, ha a szűk környezetemen kívül minden mást kizárok. Ahogy a gyerekek fogalmaznak *„vannak barátaim, a többiek meg nem érdekelnek”*. Azok a diákok, akik az osztályban maguk is csipkelődés, élcélődés, bántás áldozatai, mindkét csoportban azt hangsúlyozták, hogy ha valaki önazonos, illetve talál olyan társakat, akik hozzá hasonlóan gondolkoznak, akkor nem érheti őket bántódás.

A drámatanár ezután közvetlenül rákérdez a fiú és a lány karakter közötti státuskülönbségre, aminek egyik mutatója a lakhelyük távolsága volt (Kornél Budán, míg Hajni egy pesti külvárosi kerületben él). A fiatalok váltig állítják, hogy ennek nincs jelentősége, *„nem fontos az anyagi különbség, barátot sem úgy választunk, hogy mennyi pénze van”*. A drámatanár ekkor rákérdez a gyerekek családjának lakhelyére, és a válaszokból kiderül, hogy többségük valóban jobb státuszú környéken lakik, azonban továbbra is állítják, hogy nem lenne probléma, ha egy-egy barátjuk kevésbé jó környezetből jönne. Itt is azt látjuk, hogy a dráma cselekménye értelmezhető volt a diákok számára a státushierarchia nélkül is, ráadásul ebben az osztályban a mikro csoportok közötti hierarchia nem a családok társadalmi státusza szerint alakul, ezért a drámában látott mintát sem tudják kitágítva értelmezni, saját helyzetükre lefordítani.

Az osztályfőnök utólag azt hangsúlyozza, hogy a gyerekek sokkal aktívabbak voltak, mint általában, az előadás végig lekötötte őket, amit azon lehet lemérni, hogy az első perctől a legvégéig nem volt fegyelmezési probléma. Az a tény, hogy kívül voltak az iskola terén, hogy a drámatanárok bevonták őket kompetens résztvevőként, új típusú tanár-tanuló viszonyt mutatott meg az osztálynak. Többen ráérezhettek a kinevetés, kigúnyolás problémájára úgy, hogy fokozatosan kellett empátiát gyakorolniuk a karakterek egyéni élményeivel kapcsolatban. A folyamat-elemzés összességében arra utal, hogy az empátia kialakításában a fokozatosságot támogatta a szereplők és a résztvevők közti korosztályi eltérés is. Azonban a többieket szekírozó fiúcsapat, a kísérő tanár szerint *„inkább kívül maradt”* a problémakörön, mert kezdetben nem találták hitelesnek Hajni naivitásának mértékét. *„Ők úgy látták, hogy nem lehet valaki ennyire életterlen.”* Valamennyire a fiúcsapat is bevonódott a záró részben, hiszen rengeteg ötletük volt; persze, sokat viccelődtek közben, hiszen próbálták távolítani maguktól a felismert „trollkodást”. A másik két mikro csoport pedig még jobban elköteleződött a munkában, mivel ők az áldozatai az osztálytermi gúnyolódásnak. Ugyanakkor a bántalmazás tágabb problémakörébe ők sem tudtak belegondolni, mert a felnőttek viszonyaiba és a munka világába

ők végig nem tudták beleélni magukat. A szerelmi szál sokkal érthetőbb volt az ő számukra. (Ő maga dramaturgiailag megalapozatlannak érezte, hogy a fiúnak megetszik valami Hajniban, de a gyerekeknek ez láthatóan nem okozott problémát.)

A kimeneti kérdőív tartalmaz egy nyitott kérdést a TIE-vel kapcsolatban, amiben a diákok előadással kapcsolatos élményeit kérdeztük az alábbi mondat befejezését kérve: "Nekem ez az előadás arról szólt, hogy..." A válaszok közül a legtöbb az önazonoság témáját emelte ki. A második leggyakoribb témaemlítés ahhoz kapcsolódott, miként tudunk mi magunk tudatosan nem kirekeszteni másokat:

„...merjük felvállalni önmagunkat, és merjünk kitűnni a tömegből. Ne ítéljünk el másokat pusztán az öltözködési stílusa miatt, vagy azért, mert más.”

„...nem kell azért bántani embereket mert mások, mindenkinek megvan a saját stílusa, a saját tulajdonságai, ami nem feltétlenül lehet szimpatikus mindenkinek, el kell fogadni az ilyen embereket is.”

A válaszok egy jelentős része távolságtartó megjegyzéseket tesz. Közvetve azt fogalmazza meg, hogy a válaszadó által felismert szerelmi szálhoz nem passzolt az a tény, hogy a drámatanárok felnőttek voltak, illetve azt, hogy az online világ előadásbeli értelmezése számukra idegen. E két kritika összefonódik egymással: „40 évesek, fiatalosak akartak lenni, ezért percenként kimondták a troll szót, de szánalmas volt.” Hasonlóképp, hitelességgel kapcsolatos kritikaként fogalmazza meg, hogy Hajni karakterével/bántalmazáson belüli pozíciójával nem tudtak azonosulni: „Bántottak egy csajt, aki értelmi fogyatékoságban szenvedett, szerintem ez nonszensz.”

A folyamatleírás tanúsága, hogy az osztály, bár kezdetben szkeptikus volt a felnőttek felől érkező bevonási kísérlettel kapcsolatban, végül mégis aktívan bekapcsolódott a TIE-előadás pedagógiai folyamatába, amit az iskolai környezetben nem szoktak velük elérni.

A szerelmi szál a kiscsoportos munkában már nem került elő, sokkal inkább fókuszáltak Hajni, az áldozat önazonoságára, illetve Dini és Kornél, az elkövetők bűnhődésére. Az előadás dramaturgiája működött: a szerelmi szál végül nem relativizálta a bántást egy olyan osztályban, ahol az egyébként jelen van és az osztály elnyomott mikro csoportjai számára gondot okoz. Abban a kis csoportban, ahol a résztvevők mégis visszatértek Hajni és Kornél kapcsolatára, mint szerelmi viszonyra, a közneveltség tárgyává váló Hajniból kirekesztett hőst faragtak, aki bebizonyította bántalmazójának, hogy értékes és szerethető. E hőssé válásnak az eszköze azonban az volt, hogy önazonos maradt, vagyis nem tagozódott be semmilyen – őt esetleg bántalmazó – csoportba.

A kérdőívből ugyanakkor az derül ki, hogy továbbra is úgy érezték, nem releváns számukra az előadás témája. Ennek okát vagy abban jelölték meg, hogy a három karakter nem volt elég hiteles a számukra, vagy abban, hogy a viszonyuk nem volt

befogható, egészében megérthető a számukra. A tanulói visszajelzések arról is tanúskodnak, hogy utólag miként írták felül a résztvevők az előadásélményüket. Ez kapcsolódik az osztálytermi foglalkozáson szerzett tapasztalataikhoz és a teljes bűnmegelőzési program keretezéséhez is.

Az osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozás

A bűnmegelőzési tréningre elsőként a színházi nevelési előadáson is részt vevő **SZT-osztályban** került sor. A foglalkozást tartó pszichológus bemutatkozása – fiatalokú bűnelkövetőkkel dolgozik, akik bár más hátterűek, mint az SZT-osztályba járó gyerekek, de „tulajdonképpen bárki megcsúszhat”, ezért van ő most itt – láthatóan meglepi a fiatalokat, legyintgetnek, elfordulnak, érzékelhetően bizalmatlanabbá válnak az új felnőttel szemben. A foglalkozásvezető ezután arra kéri a gyerekeket, hogy mindannyian válasszanak egy-egy Dixit kártyát, majd sorban mutatkozzanak be, és mondják el, miért az adott kártyát választották. A gyerekek azonban meg se nézik a kártyákat, van, aki fel sem áll, csak valamelyik társát kéri meg, hogy hozzon neki egyet, mindegy, milyet.

A pszichológus ezután a diákokkal együtt összeszedi, mik legyenek az együtt töltött idő szabályai; ebben a gyerekek már aktívan részt vesznek, elmondják, hogy korábban még sosem vettek részt körbeülős foglalkozáson.

A foglalkozásvezető ezután egy kérdést tesz fel a gyerekeknek: Mi történhet az online térben? Az első válasz – talán az egy héttel korábbi TIE hatására – a bántalmazás. Az előadás explicit módon nem kerül szóba (az összehasonlíthatóság érdekében a foglalkozásvezető felé megfogalmazott kutatói kérés volt, hogy ne is hozza szóba, ha a tanulók nem említik), viszont a korábban látott, *Remélem, legközelebb sikerül meghalnod* című filmet maguktól felidézik. A pszichológus erre reagálva megkérdezi, hogy vajon a hétköznapi életben is történhet-e a filmen látt bántalmazás, amire a gyerekek egyértelműen nemleges választ adnak, jelezve, hogy ők nem tudnak a saját életükben „internetes zaklatást elképzelni”.

A következőkben az osztály megnézi az *I'm truly sorry* című, internetes *bullying*ről szóló kisfilmet, majd a pszichológus kérdésére együtt felsorolják a szereplőket: két bántalmazott lány, egy bántalmazó fiú, utóbbi barátai és egy másik lány, aki fellép a bántalmazottak védelmében. A pszichológus a gyerekek által elmondottakhoz hozza a *stand-by* pozícióban lévő szereplők fontosságát. Azt is megkérdezi, vajon miért csatlakoztak a bully karakterhez mások is. A diákok azt a választ adják, hogy „mert vicces volt a helyzet”. A gyerekek ezután ötfős csoportokban gyűjthetik össze a karakterek érzéseit, gondolatait, motivációit. Az összegyűjtött érzelmekről a gyerekek a nagy csoportban leegyszerűsítő, általános, távolító módon beszélnek, érzékelhető a csoportok közötti bizalmatlanság; míg a kis csoportban bevonódtak, a nagy csoportban már nem szívesen hangosítják ki a gondolataikat. A foglalkozás-

vezető hangvételt vált, szabad beszélgetést kezdeményez a karakterek motivációiról és a *bullying* természetéről általában, azonban a gyerekek mindenre legfeljebb egymondatos választ adnak. A vezető arra kéri őket, hogy ismét kis csoportokban írják meg a történet lehetséges folytatását. A kiscsoportos munka megbeszélésekor látszik, hogy a gyerekek nagy része teljesen mellőzte, vagy elviccelte a feladatot. A foglalkozásvezető ezután azt a kérdést teszi fel, hogy mit lehet tenni szemlélőként egy ilyen esetben. Erre a kérdésre érkeznek először a tematika vizsgálatára alkalmas közlések: a legtöbben azt a választ adják, hogy ilyen esetben semmit sem lehet tenni, illetve hozzáteszik, hogy nem is jutna eszükbe bármit csinálni. Sokan mondják azt is, hogy csak akkor avatkoznának be, ha a barátjuk lenne az áldozat, egyébként nem érdekelné őket a dolog. A foglalkozás ezzel befejeződött.

A foglalkozásvezető pszichológus utólag azt mondta, az osztály volt a legpasszívabb, szinte megszólíthatatlan csoport, amellyel a beavatkozás keretében találkozott. A kimeneti adatfelvétel során a bűnmegelőzési foglalkozásra is kértünk visszajelzést. Míg a TIE-re adott reakciók közül csak a válaszok nagyon kis aránya nem értelmezhető, addig a bűnmegelőzési foglalkozásra adott reakciók legtöbbször egyáltalán nem a nyitott mondatot folytatja, hanem kihagyja a válaszadást, vagy nem értelmezhető választ ad. Ez szintén arról árulkodik, hogy a gyerekek egyáltalán nem vonódtak be a foglalkozásba. Több visszajelzésből kiderül, hogy erről a témáról túl gyakran hallanak, ezért nekik „már nem tudnak újat mondani”. A formát nem találták önmagában élvezetesnek annyira, hogy ezt a befeszülést felülírja bennük. *„Senki se élvezte, elcsépelt volt a téma, úgy éreztem, hogy úgy viselkedtek velünk, mint kisebb gyerekekkel.”* „Ezt a témát szerintem már mindenki megismertették általános iskolában.” Akik folytatják is a mondatot, azok is csupán egy-egy félmondatot írnak, amiből inkább a feladat teljesítésének kényszere látszik: *„Nekem ez az előadás arról szólt, hogy nem szabad valakit az interneten zaklatni.”* Összességében úgy tűnik, az SZT-osztály nem vonódott be az osztálytermi bűnmegelőzési foglalkozásba. A foglalkozás elején elhangzó asszociációkból érzékelhető, hogy emlékeznek a TIE-előadásra, de a program „bűnmegelőzési célú” keretezését olyan mértékben hátrítják, hogy az osztálytermi foglalkozásban nem elemezhető az előadás hatása a témaészlelésükre.

A **T-osztályban** a tavalyi évben volt egy internetes bántalmazási ügy, éppen ezért már sokat foglalkoztak a témával különböző formákban. A foglalkozásvezető – mivel jóval nagyobb volt a résztvevők létszáma, mint az SZT-osztályban – néhány gyakorlatot kihagyott, hogy időben befejezhető legyen a 90 perces program. Az első kérdésre (Milyen bajba lehet keveredni az interneten?) a diákok azt jelzik, hogy már sok előadót hallottak ebben a témában, ezért sokat tudnak róla. A foglalkozásvezető erre reagálva 5 fős csoportok alkotására kéri őket, és arra, hogy gyűjtsék össze, mit tudnak már a témáról. A diákok itt is meglepődnek, és lelkesen fogadják, hogy a foglalkozásvezető reagál azon igényükre, hogy „ne

nyomjanak le valamit sokadszorra” a torkukon. A kiscsoportos munka megosztásakor úgy tűnik, kiterjedt tudásuk van a téma nem érzelmi oldaláról, vagyis arról, hogy milyen kockázatos internetes jelenségekkel lehet találkozni. A foglalkozásvezető hangsúlyozza, hogy a már ismert jelenségek lelki aspektusával fognak dolgozni. A résztvevők végig nagyon aktívak maradnak, különösen a T-osztállyal való összehasonlításban. A foglalkozás során a gyerekek felidézik a náluk történt internetes bántalmazási ügyet, de csupán tényszerűen beszámolnak róla, az arról való kommunikációjuk arra enged következtetni, hogy az ügynek már nincs rájuk érzelmi hatása, feldolgozták azt. Több kérdésnél alakult ki vita a gyerekek között. Kiemelkedik ezek közül az áldozathibáztatás kérdése (amikor az egyik lány azt mondja, hogy az áldozat maga is tehet arról, ha nem lép ki a helyzetből, éles kritikát vált ki a többiek részéről), valamint az, hogy mit lehet kezdeni a bántalmazóval (az áldozat támogatásának időtartamával kapcsolatban vitatják meg, hogy addig tart, amíg maga segítséget nem tud kérni, vagy ameddig nem múlik el a helyzet), továbbá témaként merül fel a felnőttektől való segítségkérés is. Ezek a témák az SZT-osztálynál nem jelentek meg. A foglalkozás a szemléltői, *by-stander* pozícióban lévő cselekvési lehetőségek felsorolásával zárul. A T-osztály lényegesen mélyebbre megy a témában, mint az előző csoport; a foglalkozásvezető nem tervezett dilemmákat is be tud hozni a csoportbeszélgetésbe.

Az osztály aktivitása a kimeneti kérdőív foglalkozásra vonatkozó nyitott részén is mérhető. A T-osztállyal való összehasonlításban sokkal kevesebb a nem válaszoló vagy vicces választ adó diák az osztályban. Csupán ketten fejezték ki azt, hogy főleg volt, mivel már sok ilyen foglalkozáson vettek részt korábban. Lényeges, hogy ez az osztály – az osztályban történt bántalmazási eset miatt – több internetes zaklatás témájú foglalkozáson vett részt, mint a másik osztály. A reflektált saját élmény inkább segítette a jelen foglalkozást abban az értelemben is, hogy a gyerekek hozzá vannak szokva a párbeszédre alapuló helyzetekhez, szemben a SZT-osztállyal. Ehhez járult, hogy a foglalkozásvezető szerencsésebben tudott reagálni a gyerekek azzal kapcsolatos jelzésére, hogy már sok ilyen foglalkozáson vettek részt, és sikeresen áthelyezte a fókusz a társaságot érdeklő „következő” témára, a résztvevők pedig nyitottak voltak az érzelmi aspektus tárgyalására. A kérdőívben adott válaszaikból kitűnik, hogy sok esetben szereztek tanulásélményt:

„Nekem ez a foglalkozás arról szólt, hogy egy bántalmazási szituációban megnéztük a bántalmazott, bántalmazó, és a kívülről szemlélők viselkedését és tulajdonságait, és szerintem érdekes volt, hogy a legtöbb ilyen szituáció ugyanazonkon a sérelmeken alapul, és ugyanazonkon a módokon történik.”

„Megmutatta azt is, hogy nagyrészt nem tehetsz arról, ha direkt bántanak mások. Vannak kivételek nyilván, akik direkt csinálják ezt, hogy figyelmet keltsenek magukra, de nagy részben az első dolgot mondanám igazabbnak.”

A két foglalkozásban felbukkanó tanulói témakezelés a folyamatleírás alapján nem összehasonlítható. A kimeneti kérdőív válaszain látszik, hogy az SZT-osztály egyáltalán nem tudott bevonódni, míg a T-osztály, ahol előfordult korábban konkrét internetes bántalmazási eset, sokkal aktívabb volt. (Az előbbiben 8%, az utóbbiban 45% nyilatkozott úgy, hogy élvezte a foglalkozást valamilyen mértékben.) Ennek oka lehet az iskolán belüli helyszín, az iskolában szerzett tanár-diák viszonyokkal kapcsolatos korábbi negatív tapasztalatok, és hogy az SZT-osztály felnőttekkel, illetve iskolai programokkal szembeni bizalmatlanságát – amivel a TIE és a drámatanárok megküzdöttek – a foglalkozásvezető és az tréning felépítése nem tudta lebontani. Ez az összetett bizalmatlanság a passzív-cinikus diák szerepet kapcsolta be a társaságban, ami lehetetlenné tette a TIE során felvetett témák továbbvitelét a foglalkozás keretében. Fontos még, hogy a témáról már valóban több formában és módon hallottak. Láttuk, ez önmagában még nem akadály a tanulási helyzet létrehozásának, azonban azt jelzi, hogy a bűnmegelőzési programok iskolai és osztálytermi keretezése jelentősen hat a befogadói diszpozícióra. A T-osztály aktivitása magyarázható azzal, hogy erősebben szocializálódtak a tantermi beszélgetésre, beletanultak az interaktívabb formákba. Azt is tudjuk, hogy az iskolához való hozzáállásuk, ezzel kapcsolatos élményeik egészen mások, mint a SZT-osztályé. Az iskolai helyzetekkel és az itt lévő felnőttekkel nekik sokkal több sikerélményük van, ezért nagyobb bizalommal vannak a tanárok felé, ami azt is magával vonhatja, hogy könnyebb külsős felnőttként bizalmat szerezni, és bevonni a diákokat bármilyen tanulási folyamatba.

Összefoglalás

Az iskolában a vizsgálati időszakban történtek elemzéséből látható, hogy a színházi nevelési előadás még a passzív, cinikus, felnőttekkel bizalmatlan diákokat is bevonta a közös munkába. Ennek fő oka, hogy a drámapedagógia minden esetben a gyerekek meglévő világképéből, tapasztalataiból, tudásából indul ki, illetve személyiségükre épít. A felnőttekkel szemben addig rossz tapasztalatokkal rendelkező fiatalok számára ez felszabadító módon hatott, partnernek érezhették magukat, és szakértőnek a saját életükben. Erre utal, hogy a kimeneti kérdőív tanúsága szerint még a témával és a tartalommal elégedetlenebbek is élvezték a TIE-n való részvételt. A folyamatleírás ugyanakkor arra is rámutat, hogy a külső és belső konfliktusokkal küzdő, mikro csoportokra bomló osztályban elsősorban a kiscsoportos munkaforma tudott tanulási folyamatot beindítani. Az elemzés során kirajzolódott, hogy ha az előadás drámapedagógiai íve működött, azonban karakterei, illetve azok problémái nem voltak észlelhetőek, relevánsak vagy érthetőek a résztvevők számára, akkor nem tudtak a távolított bántalmazás témára egészében nyitni, ami lehetővé tette volna, hogy érdeklődéssel forduljanak a hagyományos osztálytermi

térben ajánlott feldolgozásra, továbbgondolásra is. Erre utal, hogy a kimeneti kérdőívben adott válaszok alapján az előadás témáját nem találták a maguk számára adekvátnak, és a kvantitatív vizsgálat sem mutatott jelentős elmozdulást egyik vizsgált mutató tekintetében sem az iskolában.

Az SZT-osztályban a bántalmazási formák percepciójában szinte minden tekintetben romlott kicsit a cselekvési formákat bántalmazásként felismerő diákok aránya (ez alól a másik megszegyenítése és a rendszeres konfliktus jelent kivételt, ahol 2-3 fővel nőtt a bántalmazást észlelők száma a csoportban, ez azonban elmarad a T-osztály eredményétől, ahol 4-5 fő gondolkodott szigorúbban a megszegyenítésről a beavatkozás után). Kissé javult a helyzet az iskolában annak tekintetében, hogy a kinevetést milyen mértékben érzékelik bántalmazásként a diákok, ez az elmozdulás azonban egyenletes a három osztályban, ezért vagy egyéb iskolai eseményeknek, vagy a kérdőívkitöltés tényének tulajdonítható. Hasonló a helyzet a szemléltői pozícióhoz tartozó felelősség megítélésében, különösen az online bántalmazás (képek továbbküldése, továbbosztása) tekintetében, ahol a kontrollcsoportban konzisztensebb javulást látunk, mint a másik két osztályban. A közbeavatkozás felelősségét firtató kérdéseknél a kontrollcsoport eleve magas átlagos szintet mutatott, amihez a T-osztály majdnem felzárkózott a kimeneti mérésben, azonban az online bántalmazás esetében elvárható közbeavatkozás tekintetében az SZT-osztály átlagos mutatói kimondottan romlottak a kiinduló állapothoz képest. (Ez esetleg összefügghet azzal is, hogy a TIE-előadáson résztvevők közül többen nem voltak jelen az osztálytermi foglalkozáson, és ezért nem töltötték ki kérdőívet.)

Általánosabb tanulságként megfogalmazható, hogy egy-egy színházi nevelési előadás tervezésekor érdemes az elérni kívánt korosztály képviselőit és a téma szakértőit korábban bevonni a célorientált és felkészült problémaláttatás érdekében, és akár az előadás elkészülte után is újra és újra változtatni azon, beemelve a részt vevő gyerekek észleléseit, értelmezéseit a témáról. Látható az is, hogy a bevont osztályok előzetes felmérése, a beavatkozás ehhez igazodó keretezése a résztvevők felé, jelentősen befolyásolja a beavatkozás sikerességét.

Következtetések

Oblath Márton

A JUVENTAS projekt keretén belül az áldozattá és elkövetővé válás elkerülésére felkészítő, valamint a bűnismétlést megelőző komplex programokat valósítottunk meg gyermekek és fiatalok részére drámapedagógiai eszközökkel, a helyi intézményekben dolgozó bűnmegelőzési szakemberek, pedagógusok, valamint civil szervezetek képviselőinek aktív részvételével. Az egyes modulok céljait előzetesen meghatároztuk, azonban tekintettel voltunk arra, hogy a beavatkozások a megfelelő célokat is kereső akciókutatásba illeszkednek, ezért megengedtük, hogy az előzetesen megfogalmazott célok a résztvevőkkel egyetértésben módosíthatók legyenek menet közben is, ha ezáltal számukra relevánsabb, a helyi tanulási igényeket jobban kielégítő program valósulhat meg. Végül ilyen módosításra nem került sor.

A Budapesti Javítóintézetben megvalósított program a bűnismétléssel szembeni védelmet leginkább erősítő munkaerőpiaci és iskolai reintegrációhoz szükséges helyzetfelismeréssel kapcsolatos készségek és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére vállalkozott. Az iskolai beavatkozások során a bevont általános iskolákban az alkoholfogyasztás és az erőszak helyzeteit a mérték és mértékvesztés problémája felől közelítettük meg, és tanulási célként a kockázatesztelés erősítését jelöltük ki. A középiskolákban az online tevékenységet és a státuszkülönbségeket az explicit és implicit erőszak felől vizsgáltuk, és azt vártuk, hogy a beavatkozás eredményeként a tanulók mélyebb tudásra tegyenek szert az online bántalmazási helyzetekhez kapcsolódó elkövetői, áldozati, valamint szemlélői szerepekről, ezáltal könnyebben felismerjék a bántalmazás jelenlétét a kortárs csoportokban. Ezekhez a modulonként meghatározott célokhoz kapcsolódóan számítottunk a bevont fiatalok körében közvetlenül jelentkező percepciók változásra.

A programok lebonyolítása közben a drámapedagógusok nem változtattak a kijelölt tanulási célokon, vagyis a programok úgy fejeződhetnek be – és a tanulmányok is úgy készülhetnek el – hogy a megvalósítást nyomon követő szerzők sem kényszerültek az elemzési szempontok megváltoztatására. Mindez lehetőséget kínált arra, hogy a következtetések megfogalmazása során a kitűzött célokhoz leginkább illeszkedő pedagógiai és szervezeti megoldások keresésére törekedjünk.

A kutatás záró szakaszában (a negyedik modulban) egy szakértői panel keretében vitattuk meg a már majdnem kész tanulmányok legfontosabb megállapításait. Az alábbi következtetések azokat a megfontolásokat és ajánlásokat összegzik, amelyeket a szakértői panel résztvevői konszenzusosan a kutatás eredményeinek tartottak.

Képzések a Pest megyei bűnmegelőzési jelzőrendszer szakemberei számára

A Pest Megyei Rendőr-főkapitányság Bűnmegelőzési Osztályának szervezésében a Pest megyei jelzőrendszer közel harminc szakembere vett rész 30 órás drámapedagógiai képzésen, amelyet két csoportban, csoportonként két turnusban a Káva drámatanárai tartottak. A tapasztalatok összegzését egyelőre megnehezíti, hogy a két csoportban a jelzőrendszer különböző pontjain dolgozó, a rendszer egészére eltérő mértékben rálátó, illetve az alkalmazott drámára eltérő várakozásokkal tekintő szakemberek fordultak elő. A visszajelzésekből megállapítható, hogy a drámatanárok felkészültségével és munkájával a résztvevők elégedettek voltak, és – korábbi drámás munkaformákban szerzett tapasztalataiktól függetlenül – a gyakorlatokat és az együtt töltött időt hasznosnak ítélték. A program hozadékát azonban már rendkívül eltérő módon értelmezték. Voltak olyan szakemberek, akik már rendelkeztek ismeretekkel a szabályjátékokat illetően, és a képzés során megerősítést nyertek saját gyakorlatukhoz. Ők a gyermekvédelem különböző pontjain folyamatosan dolgoznak csoportokkal, akikkel színjátékokat is rendszeresen színpadra állítanak. Számukra főként az jelentene szakmai továbblépést, ha szituációs játékokat és színdarab-építési technikákat sajátíthatnának el. Mellettük voltak olyan szakemberek is, akiket szintén ez az irány érdekelne elsősorban, miközben a szabályjátékok terén sem rendelkeznek még ismeretekkel. Az iskolákban dolgozó szakemberek számára leginkább a kommunikációs kompetenciák, a konfliktuskezelés és a csoportkohéziót erősítő játékformák megismerése lenne fontos. A részt vevő szakemberek egy további körét alkotják azok, akiknek a visszajelzéseiből a drámás képzés terápiás használata rajzolódott ki. Elsősorban olyan, a szociális területen nagy óraszámban, kliensekkel dolgozó szakemberekről van szó, akiket a kiégés veszélye fenyeget (munkatársak fluktuációja és a pályaelhagyás miatti szakemberhiány, pénzügyi forráshiány, alacsony bérek és társadalmi megbecsültség), miközben rendkívül kevés lehetőségük van a feltöltődésre. Az ő esetükben a kétszer három napos képzés leginkább saját tapasztalataik dramatikus feldolgozásává alakult a drámapedagógusok elmondása szerint. Mérlegelendő, miként épül fel, és hány órát foglal magába az a képzés, amely az eltérő tanulási céloknak, szakmai tapasztalatoknak és személyes igényeknek egyaránt megfelel, ugyanakkor a drámapedagógusok (vagy más drámás szakemberek) felkészültségével megvalósítható.

A szakértői panel tagjai egyetértettek abban, hogy a veszélyeztetett fiatalokkal dolgozó szakemberek képzését megelőzően részletesebben kell felmérni a tanulási igényeket, és a szakemberek kompetenciahatárainak felismerését is a képzés

részt kell tenni. A JUVENTAS program második évében a 30 órás képzések célja lehet bevezető jellegű, de széleskörű ismeretek nyújtása a művészeti nevelés eszközeiről, ezek kipróbálására való buzdítás, valamint ön és társismereti gyakorlatokkal a kiegészítéshoz való kismértékű hozzájárulás. Egy efféle képzésre épülhet egy olyan – inkább 60 órás – program, amely akár szituációs játékokkal, helyzetépítéssel, a tanítási dráma konvencióival vagy akár színdarabépítéssel is foglalkozhat.

Megfogalmazódott továbbá, hogy szükséges lenne a jelzőrendszer szakembereinek intenzívebb bevonása valamennyi programelem értékelésébe. A megkezdett iskolai és javítóintézeti munkát leginkább úgy érdemes továbbfejleszteni, hogy a módszertan fenntartható beágyazásának a feltételeire koncentrálunk. Ennek egy példája lenne, ha a gyermekvédelemben az utógondozás területén dolgozó szakemberek bevonhatóak lennének a javítóintézetben megkezdett drámás munka folytatásába. A javítóintézetben (és a fiatalok büntetés-végrehajtásában is) ma nagyon korlátozottak az utógondozás intézményi lehetőségei, ezért a javítóintézetben megkezdett drámás munka továbbfejlesztése csak a gyermekvédelmi rendszer egyéb intézményeinek bevonására építhet.

Alkalmazott dráma fiatalok fogvatartottakkal

A kétszer hat alkalomból álló foglalkozássorozat visszaigazolta, hogy a helyzetgyakorlatokra épülő tanítási dráma alkalmas eszköz az erkölcsi-társadalmi tanulási témák feldolgozására a javítóintézetben is. A sikeres csoportépítéshez azonban a hat alkalom rövidnek bizonyult. A fogva tartott fiatalok fluktuációját is figyelembe véve javasolható, hogy egy-egy tanítási dráma műhely legalább egy évig fusson az intézményben. Ez lehetővé tenné a drámatanárak helyismeretének kialakulását és a drámás műhely intézményként való megjelenítését mind az intézetben dolgozó szakemberek, mind a fogvatartottak számára, ami jelentősen hozzájárulna a motiváció fenntartásához és a drámás munka mentálhigiénés támogatottságához is. A drámapedagógusok legfontosabb tapasztalata, hogy az intézeti munka rendkívüli rugalmasságot igényel a szakemberek részéről, ami nem csak az érintkezési rutinok alakítására, hanem akár a konvenciók alkalmazására, a drámás folyamat újratervezésére is vonatkozik. Ennek nem mond ellent a műhelymunka stabil kereteinek biztosítására vonatkozó elvárás. Szükség van egy állandó, az intézményben dolgozó szakember folyamatos jelenlétére, egy állandó játszóhelyre és a foglalkozások szabályos gyakoriságának a biztosítására.

A szakértői panelben vita bontakozott ki a szabályjátékok alkalmazási lehetőségével kapcsolatban. Egyfelől a szabályjátékok alkalmasak lehetnek a sza-

bálytudatosság fejlesztésére, ugyanakkor a fogva tartott fiatalok élethelyzetéből adódó kérdések sokkal erősebben igénylik a helyzetgyakorlatok projekciós használatát, vagy akár az életjátékon alapuló színdarabépitést. A JUVENTAS program következő időszakában indokolt továbbá az elnyomás és hatalom témáját közvetlenebbül felvető, ehhez széles konvenciórepertoárral rendelkező „elnyomottak színháza” műhely kipróbálása is.

A drámás programokkal kapcsolatos intézményi keretek reflexiója erős hangsúlyt kapott a programelemről szóló tanulmányban. Visszaigazolást nyert az a sejtésünk, hogy amennyiben az intézményben dolgozó személyzet érti a drámás munka célját és követni tudja, mi történik a programban, erősebben magáénak érzi a beavatkozást, következésképpen a módszertani újítás sokkal kevésbé ütközik ellenállásba a helyi szakemberek részéről, mint a „kívülről érkező”, „egyszeri” projektek esetében.

A projekt felszínre hozza azt az ismert nehézséget, hogy Magyarországon hiányoznak az utógondozás jogi és intézményi feltételei. Noha a programban részt vevő fiatalok számára különösen hasznos, támogató keretet adna egy színházi műhely, az intézetből való kikerülésük után – már csak az adatvédelmi szabályozás miatt is –, nem lehet elérni őket. A program rámutatott arra, hogy az alkalmazott dráma a bevont fiatalokkal minden bizonnyal egy kevésbé szabályozott környezetben, az utógondozói rendszer programjaként, egy „félutas” házban lenne a leghatékonyabb.

Performatív bűnmegelőzési beavatkozás az iskolákban

A közoktatási intézményekben a kutatás elsősorban azt a hipotézist kívánta tesztelni, miszerint a színházi nevelési előadások hozzájárulnak – mind az általános, mind a középiskolás korosztályban – ahhoz, hogy az előadást követően a bűnmegelőzési ismereteket nyújtó osztálytermi tanulásuk hatékonyabb legyen. A kérdésünk tehát nem úgy szólt, hogy lehetséges-e hatékony bűnmegelőzési tréninget tartani az iskolában (feltételeztük, hogy igen), és nem is arra voltunk kíváncsiak, lehet-e a színházi nevelés hatékony eszköze az ifjúsági bűnmegelőzésnek (feltételeztük, hogy lehet), hanem annak a kérdésnek az eldöntéséhez szerettünk volna hozzájárulni, hogy érdemes-e a jól tervezett osztálytermi foglalkozásokat tematikusan illeszkedő színházi nevelési programmal előkészíteni. A kérdés azon a feltételezésen alapul, hogy az iskola intézményi környezetén kívül, fikciós keretben – tehát több szempontból is liminoid helyzetben – megvalósuló tanulás nyitottabbá, befogadóbbá teszi a diákokat azokra a bűnmegelőzési ismeretekre, amelyeket ma jellemzően az iskolarendőrként dolgozó bűnmegelőzési szakemberek vagy osztályfőnökök elsősorban osztályfőnöki óra keretében igyekeznek átadni nekik.

A beavatkozás kérdésfelvetését az is indokolta, hogy a konzorciumi partnerek tapasztalatai szerint elsősorban nem az említett osztálytermi foglalkozások pedagógiai felépítése nehezíti a bűnmegelőzési ismeretek elsajátítását a diákok körében, hanem az a tény, hogy a beavatkozásra akkor kerül sor, amikor a tanulók már áldozatként vagy elkövetőként érintetté váltak, és hárítják, eltolják maguktól a „bűnmegelőzési foglalkozás” keretében nyújtott ismereteket.

Az iskolai hatásvizsgálatok jellegzetes nehézsége, hogy csak rendkívül költségesen és kis hatásfokkal hozható létre a tanulók kísérleti mintája. A színházi nevelési előadások esetében ráadásul egy olyan, önmagában is összetett beavatkozást vizsgálunk, aminek csak lényegesen nagyobb számú, egymással összehasonlítható, „standard keretek között” megvalósított előadás esetén mérhető a hatása megbízható módon. Végül pedig az is közismert, hogy az attitűdváltoztatást célzó iskolai beavatkozások (mint amilyen a színházi nevelés) azonnali és tartós hatása különbözik, s így az érvényes következtetések megfogalmazásához az attitűdmérés megismétlésére lett volna szükség egy későbbi időpontban. Minderre tekintettel egy olyan – kvantitatív és kvalitatív módszereket kombináló – kutatási eljárást alakítottunk ki, amelyben kimeneti és bemeneti kvantitatív adatgyűjtés mellett a bevont iskolai osztályok mindegyikében strukturált megfigyeléseket is végeztünk a foglalkozásokon, a megfigyeléseket pedig az osztályokat jól ismerő tanárok bevonásával közösen alakítottuk olyan elbeszélésekké, amelyek a bemeneti és kimeneti eredmények közötti eltérésekre oksági magyarázatokat keresett.

Az általános iskolákban végzett adatgyűjtés és az esettanulmányok alátámasztják a színházi nevelési előadások hatására vonatkozó fenti feltételezést. Az azonos felépítésű osztálytermi foglalkozásokat minden iskola minden osztályában, mindhárom vizsgált dimenzióban (téma fontossága, foglalkozásélmény, új ismeretek elsajátítása) sokkal pozitívabban ítélték meg azok a tanulók, akik részt vettek előtte színházi nevelési előadáson, mint azok, akik ilyenben nem részesültek. A konkrét bűnmegelőzési témákban azt tapasztaltuk, hogy a színházi nevelési előadáson is részt vevő tanulók körében erősödött a kockázateszlelés, szigorúbbakká váltak a bántalmazás megítélésében, és – kevésbé egyöntetűen – kicsit könnyebben kérnek segítséget felnőttektől. Mindez nem magyarázható csupán azzal, hogy a kísérleti osztályok intenzívebb beavatkozásban részesültek: a tantermi foglalkozások folyamatelemzése megmutatta, hogy a színházban pótolta saját élmény alapján árnyaltabb problémaérzékelés alakult ki a csoportokban, éppen ezért érdeklődőbbek, a témára érzékenyebbek voltak, mint a színházi nevelési előadáson részt nem vevő társaik.

A középiskolások körében végzett vizsgálat ellentmondásosabb eredményre jutott. Az osztálytermi foglalkozások szubjektív tanulói megítélésében a téma fontossága és a foglalkozásélmény tekintetében még megmarad a színházi nevelési előadáson

részt vevők pozitívabb ítélete, azonban az új ismeretek elsajátításában már azonosan vélekedik a két csoport. A beavatkozás fókuszában álló témák percepciójával kapcsolatban pedig nem mutatható ki érdemi különbség a kontrollcsoporthoz képest egyik foglalkozás-csomagban részesülő osztályban sem. Ennek összetett, intézményenként és osztályonként eltérő okaira mutatnak rá az esettanulmányok. Az esettanulmányok megállapításaiban azonban közös pont, hogy a színházi nevelési előadás – bár exponálta a bűnmegelőzési tartalmakat – az áldozattá és elkövetővé válás dinamikáját nem helyezte az előadás dramatikus középpontjába. Ezért azok a diákok is, akik részt vettek az előadáson és élvezték a játékot, elsősorban hétköznapi szerelmi drámáik távoli keretezéseként értették az előadást, amiben kevésbé ismerték fel problémaként a bántalmazást. Számos egyéb módszertani és iskolai tényező miatt is – az osztályok helyzete az iskolában, korábbi bűnmegelőzési programok és tanulási programok hatása – az osztálytermi foglalkozásokat sok esetben távolították, rombolták a diákok, szempontunkból azonban fontosabb, hogy azok, akiket a színházi előadás erősen bevont, nem ismerték fel a tematikus illeszkedést a két foglalkozástípus között.

Az esettanulmányok megvitatása alapján a következő belátások és ajánlások fogalmazhatók meg a bűnmegelőzési célú színházi nevelési előadásokkal kapcsolatban.

Mind az általános iskolákban, mind a középiskolákban indokolt előzetes szűrést végezni a jelentkező iskolai osztályok körében arról, hogy az előadáson részt vevő csoportnak milyen tapasztalatai vannak a témával kapcsolatban. Ehhez igazodhatnak a drámatanárok a fókuszált problémák kezelése során, illetve jelezhetik, ha az osztály számára nem javasolják az előadást. (Érdemes figyelemmel lenni arra is, hogy az iskolák sok esetben nem tematikusan, hanem időpont szerint keresnek színházi nevelési előadásokat, melyekkel szemben az a domináns elvárásuk, hogy minél általánosabb „emberi” problémákat dolgozzanak fel, így az előadáson való részvétel elsősorban és várhatóan a csoportkohéziót fogja erősíteni az osztályban.)

Meghatározó a beavatkozás hatékonysága szempontjából a programok iskolai keretezése. Különösen a középiskolások esetében fordulhat elő, hogy a „bűnmegelőzési” (vagy bármilyen „prevenciós”) foglalkozással szemben bizalmatlanabbak. Az általános iskolások körében is érzékelhető, hogy a program „tanulási” helyzetként történő keretezése elidegeníti a diákokat. (Ez párhuzamba állítható a „veszélyeztetett fiataloknak” szóló színházi nevelési előadások kudarcával az Egyesült Királyságban: noha a tájékozott beleegyezés része a programok célcsoportjának megnevezése, a program illetően felcímkezése ellenállást szül a közönség részéről.) A szakértői panel iskolában dolgozó pedagógus tagjai ezzel kapcsolatban azt is hangsúlyozták, hogy a komplex beavatkozások kezdetén a tantestület egészének tájékoztatása, a program keretezésébe történő bevonásuk elengedhetetlen a sikeres beavatkozás szempontjából.

Az esettanulmányokból úgy tűnik, hogy a színházi nevelési előadások sikeresen és nagy arányban vonják be a tanulókat a közös gondolkodásba. Ez akkor segíti tematikusan az osztálytermi foglalkozásokat, ha az előadások problémahorizontja találkozik a beavatkozás pedagógiai céljaival. A Káva foglalkozásai azonban nem bűnmegelőzési céllal készültek, ezért fordult elő, hogy az egyik előadás (*Titkos ajtó*) illeszkedett a bűnmegelőzés bevett pedagógiai építkezési logikájához, míg a másik előadás (*Troll*) másként közelített a témához, sőt, összességében az áldozathibáztatást is erősítette a bevont tanulók körében. Erre az illesztési problémára megoldást jelentene, ha a TIE-előadások célzott pedagógiai programokba történő integrálását szakpedagógus, vagy tréningek tartásában rutinos pszichológus támogatná. Megoldást jelentene az is, ha célzott pályázat segítené kimondottan bűnmegelőzési célú, új színházi nevelési előadások fejlesztését. Végül egy további megoldás is felmerült a szakértői panel részéről: a színházi nevelési társulatok „több fókuszú” előadásokat fejleszthetnének olyan jellegzetes tanulás-sal kapcsolatos konfliktusokra és csoportkohéziós problémákra, amelyek iskolai környezetben történő kezelési nehézsége sok osztályt megakadályoz abban, hogy a tematikus órákon részt vegyen. Csupán arról van szó, hogy a tanárok és diákok, illetve diákok és diákok közötti tipikus iskolai konfliktusok drámapedagógiai feldolgozása minden osztálytermi tanulást hatékonyabbá tehet.

Mellékletek

- Az általános iskolai színházi nevelési előadás és az osztálytermi foglalkozás forgatókönyve
- A középiskolai színházi nevelési előadás és az osztálytermi foglalkozás forgatókönyve
- A megfigyelési naplók szerkezete
- A kísérőinterjúk vezérfonala
- A hatásvizsgálati kérdőívek
- Bemeneti kérdőív az általános iskolákban
- Kimeneti kérdőív az általános iskolákban
- Bemeneti kérdőív a középiskolákban
- Kimeneti kérdőív a középiskolákban
- A javítóintézeti drámaórákhoz használt megfigyelési naplók és beszélgetésvázlatok

Az általános iskolai színházi nevelési előadás és az osztálytermi foglalkozás forgatókönyve

TITKOS AJTÓ – részt vevő színházi előadás az általános iskolák 8. és a középiskolák 9. évfolyamosai számára

A pszichológusok szerint a serdülőnek át kell alakítania szüleihez való viszonyát, a saját (megváltozott) testéhez való viszonyát, kortárs kapcsolatait és a felnőtt társadalomhoz való viszonyát. Önmaga meghatározását már nem a családban elfoglalt helye szerint kell definiálni, szüksége és igénye van a felnőtt társadalomban lévő helykeresésre, önmeghatározásra. Fontos szakasz, aminek célja saját identitásának meghatározása, társadalmi szerepvállalása. A serdülőkori identitás megtalálásában alapvető a saját testéhez való viszony, a test elfogadása. A társadalmi szerepvállalás és a felnőtt szerepekhez való viszony megváltozása, mint serdülőkori megoldásra váró feladat, leginkább a serdülőkor végére tud kiteljesedni.

Ezt az átmenetet támogathatja a *Titkos ajtó* című előadás.

A történetünk egy 14 éves lányról szól, akit Dórinak/Barbinak hívnak. Van egy bátyja, a 18 éves Lackó, aki éppen most ünnepli a születésnapját. Lackónak van egy nagyon jó barátja, aki a családi eseményeken is részt szokott venni. A tör-

ténet az apa fényezőműhelyében játszódik, ahol a család készül Lackó 18. születésnapját megünnepelni, amire a gyerekek performanszt készítenek. A performanszt a szülők végül nem engedik bemutatni, mert olyan videók és fotók is szerepelnek benne, amelyet túl merésznek gondolnak. A szülők távozása után a gyerekek elmennek bulizni, és a 14 éves Dóri is velük tart. A szülők úgy tudják, hogy a barátnőjénél alszik, de ott marad bulizni, majd a két fiúval visszamegy a műhelybe, és előkerül az alkohol (természetesen az előadás során valódi alkoholt nem használunk). Reggel a szülők ott találják két gyereküket, és minden kiderül: hazugság, részegség. A szülők gyanítják, hogy sok olyan dolog történt az este, amiről nem tudnak, legfeljebb sejtéseik lehetnek róla...

A színházi részek között többször nyitunk a résztvevők felé, hogy több nézőpontból tudjuk vizsgálni a 14 éves Dóri helyzetét. A résztvevők közösen gondolkodhatnak arról, hogy a 18. születésnap mit jelent a mai világban egy fiatal számára, egyeztethetnek arról, hol a határ egy 14 éves lány bulizásában, beszélgethetnek arról, hol kell hogy tartson egy 14 éves lány, illetve a színházi előadás végén egy performanszt készíthetnek arról, milyen helyzetekkel kell megküzdenie egy 14 éves fiatalnak a mai világban.

Szereplők:

Botka Dóra (korábban: Bánky Sára, Ladányi Júlia, Hegedűs Barbara), Kálócz László, Gyombolai Gábor, Patonay Anita, Sereglei András.

Dramaturg: Zsigó Anna

Rendező: Kárpáti Péter

Játékidő: kb. 150 perc (egy szünettel)

Az előadásban elhangzó szövegek mindegyike improvizáció.

A játék menete, szerkezete

I. Bevezető szakasz

I. / 1. Az érkező osztály köszöntése, rövid beszélgetés a kísérő pedagógussal

I. / 2. Praktikus alapinformációk megosztása az osztállyal

I. / 3. Alapinformációk megosztása az osztállyal a történettel kapcsolatban

Történetünk egy 14 éves lányról szól, Dórinak hívják, van egy 18 éves bátyja, Lackó, akinek a legjobb barátja a 20 éves Marcell. A családban van egy apa és egy anya. Történetünk egy fényezőműhely pihenőszobájában játszódik, ahol a család a nagyobbik gyerek születésnapját készül megünnepelni. Most a gyerekek épp a szülinapi műsort rakják össze.

II. Színházi jelenetek

III. Nyitás, drámamunka kisebb csoportokban

Téma: milyen legyen a születésnap performansz?

Milyen tárgy jelképezné a gyerekkort, milyen tárgy a felnőttkort?

Tervezzük tovább együtt a performanszt! Mit jelent számunkra, hogy valaki átlép egy kort, átlép egy határt, kinyit egy ajtót? Hogyan tudjuk ezt beépíteni a performanszba? Milyen formát használjunk? Milyen zenét?

Közben a szülők lefűjják az egész szülinapi performansz ötletét. Dóri (főszereplő) néhány gyerekkel külön kis csoportba vonul és a következő gondolat mentén beszélgetnek: „Nem értem, miért viselkednek így velem a szüleim. Mi a bajuk? Néha azt mondják, hogy legyek felnőtt, aztán úgy kezelnek, mint egy gyereket. Hogyan kéne viselkednem? Rám szálltak mostanában, nem engednek semmit!” A szülőket játszó színész-drámatanárok a bent maradó diákokkal vitatják meg az alábbiakat: „Ezek a videók meg ezek a képek nem csak a műsorról szólnak, ugye? Van itt valami más is, vagy rosszul látjuk? Miért viselkedett így Dóri? Miért akar 18 évesnek látszani, mikor még csak 14? Miért ilyen kihívó Marcellal, mikor nem is szerelmes belé? Úgy viselkedik, mint egy kisgyerek: várja a szokásos reggeli kakaóját, aztán meg kirúszozza magát, mint egy 18 éves. Rendjén van az, hogy félig levetkőzik két fiú előtt? Kirakja magát terítékre. Tisztában van azal, hogy ez a viselkedés mit vált ki a férfiakból?”

IV. Színházi jelenetek

V. Nyitás

Egy buli után vagyunk. A Dórit játszó szereplő cseten kér segítséget a résztvevőtől, hogyan segíthetne a rosszul lévő (részeg) tesóján.

VI. Színházi jelenet – buli utáni rendrakás

VII. Nyitás – a szülők elvesztették a bizalmukat

Kérdések a résztvevők felé:

Mit mondjunk a gyerekeinknek ebben a helyzetben? Hogyan szóljunk hozzájuk?

Közben Dóri és testvére is sietve beszél meg a helyzetet: tényleg gáz az a bizonyos fotó? Hogy ítélik meg? Hogy látták a résztvevők azt, amit a Julcsi csinált?

A szülők a résztvevők instrukciói alapján beszélnek a lányukkal, majd felhívják mobilon a család barátját azért, hogy számonkérjék rajta a fotókat. A résztvevők is beszélhetnek szülőként Marcellal, ő pedig a felelősség kérdéskörét kezdi feszegetni. Ezután három csoportban folytatódik a játék. Mindhárom csoport egy-egy performanszt készít, mely azt mutatja meg, mit üzenne Dóri a szüleinek, mivel küzd.

A három csoport beszámolóival, a rövid performanszok bemutatásával ér véget a játék.

Titkos ajtó – feldolgozó foglalkozás – vázlat

(Készítette: Tóth Andrea, tanácsadó szakpszichológus 2019.)

A foglalkozás célkitűzése, hogy a felelősségvállalás témája iránti érzékenység növekedjen, erősödjön a résztvevőknél azokban a helyzetekben, amikben felnőtt felügyelet nélkül vesznek részt, illetve érzékenyebbé válnak azoknak a határoknak az észlelésére, amelyeket korábbi életkorban nem kellett érzékelniük, mert életkorukból fakadóan nem kerültek olyan helyzetbe, hogy ez kérdéses lett volna. A foglalkozás kiemelten fókuszál a szórakozás közbeni felelősségvállalás és határtartás kérdésére, érintőlegesen drog- és alkoholprevenciók célkitűzéseket fogalmaz meg.

Idő	Feladat	Módszer	Cél	Eszköz
'20	Bemutakozás, ismerkedés A résztvevők a foglalkozás kezdetekor képet választanak, mindegyik képen egy ajtó vagy kapu található (10 féle ajtós kép van). Ezután bemutatkoznak, és elmondják, miért azt a képet választották, és milyen asszociációjuk van az ajtóról.	Nagycsoporthoz	Bemutakozás, ismerkedés, ráhangolódás	Képek ajtókról
'15	Elvárások fája - Szabályok, keretek ismertetése, elvárások megfogalmazása, esetleges félelmek verbalizálása A táblára egy fát és egy fejszét rajzolunk, melyre post-it segítségével felragasztjuk, milyen elvárások fogalmazódnak meg a felnőtté válás, felelősségvállalás, határok tartása téma és a foglalkozás kapcsán, illetve megfogalmazzuk az esetleges aggodalmakat, félelmeket. Ebben a blokkban történik meg a szabályok, keretek tisztázása: - titoktartás, - üzenetekben kommunikálás, - tolerancia, elfogadás, - egymás meghallgatása.	Egyéni és nagycsoporthoz	Ráhangolódás, szabályok, keretek, elvárások, félelmek tisztázása	Táblafilc, post-it, tollak
'10	<i>The decision</i> c. kisfilm megtekintése https://www.youtube.com/watch?v=RGLSZfrJwU8 Film szereplőinek felsorolása, összegyűjtése	Nagycsoporthoz	Ráhangolódás a felelősségvállalással kapcsolatos gondolatokra, munkára	internet, kisfilm, projektor, kivetítő

Idő	Feladat	Módszer	Cél	Eszköz
'2	Kis csoportok alakítása – az azonos ajtót választó diákok alkotnak közös csoportot – 4 fős csoportok alakulnak így ki.	Kis csoportok alakulnak		
'10	Soroljátok fel az eseményszálakat a kisfilmben, aminek a végén egy határozott döntés látható. Beszéljétek meg, hol lehetett volna még döntéseket hozni a történetben, beszéljétek meg azt is, melyik szereplő hogyan érzi magát a helyzetben a döntés előtt és után.	Kiscsoportos	Döntések és felelősségvállalás kérdése	Képek ajtókról
'8	Hogy folytatnátok a történetet? Írjátok meg a következő nap forgatókönyvét!	Kiscsoportos	Érzékenyítés a felelősségteljes döntések és az életkor előrehaladtával növekvő felelősség felvállalására	Papír, tollak
'5	Prezentálás			
'10	Beszélgetés a felelősségteljes döntésekről, felelősségvállalásról nagy csoportban. Kérdések, melyekre keressük a választ: - Mi történhetett volna, ha másként dönt a lány? - Honnan volt ereje, mi segítette ezt a döntést meghozni? - Honnan tudjuk, hogy jó döntést hoztunk? - Hogyan észleljük egy helyzetben, hogy felelősséget kell vállalnunk magunkért? - Van-e megosztható példa, amikor jó döntést hoztatok? - Hogyan tudjátok ebben egymást segíteni? - Hogyan változik a szabadság kérdése, miben változik a felelősségetek, ahogy közeleg a felnőtté válás?	Nagycsoportos	Strukturált beszélgetés a felnőtté válás, felelősségvállalás, döntéshozatal témáról	
'10	Zárókör Változtatsz-e azon, melyik ajtón mész be ezután? Mit viszel magaddal? Mi az, ami érdekes neked ebben a témában?	Nagycsoportos	Foglalkozás lezárása, tanulságok leszűrése	

A középiskolai színházi nevelési előadás és az osztálytermi foglalkozás forgatókönyve

TROLL – részt vevő színházi előadás a középiskolák 9–10. évfolyamosai számára

Úgy látjuk, hogy napjainkban a tizenévesek, a fiatalok fő kommunikációs csatornái digitálisak. Ebben léteznek és közölnek magukról információkat. Amivel találkozunk, az sokszor nem a valóság. Virtuális személyiségek, hamis profilok keverednek nyilvánosan megosztott személyes, sokszor intim adatokkal. Történetünkben egy fiatal huszoneves fiú poénból, szórakozásból ismerkedik meg egy lánnyal az interneten, egy társskereső oldalon keresztül. A lány nem az ő világához, nem az ő társadalmi közegébe tartozik. Bárhol máshol találkozott volna vele, észre sem vette volna. Kítáru előtte egy másik világ, egy másik ember valósága, profilja. De vajon mi a valóság? Mit jelent az egyén valósága? Van-e különbség a valóságok között? És vajon meddig lehet azzal játszani? Mennyire szabad befolyásolnunk, megváltoztatnunk, játszótérként kezelni egy másik ember valóságát? Ki vagy mi ad felhatalmazást erre a tetre? Ezek azok a kérdések, amelyek előadásunk fókuszában állnak, ezekre keressük a válaszokat a résztvevőkkel közösen.

Szereplők:

Dénes: Sereglei András

Hajni: Milák Melinda

Kornél: Gyombolai Gábor

Dramaturg: Laboda Kornél

Írta és rendezte: Kovács Dániel Ambrus

Játékidő: kb. 120 perc

Előadásunk Witold Gombrowicz: *Yvonne, burgundi hercegnő* című drámájából inspirálódott, és a színészek improvizációi alapján íródott.

A játék menete, szerkezete

I. Bevezető szakasz

I. / 1. Az érkező osztály köszöntése, rövid beszélgetés a kísérő pedagógussal

I. / 2. Praktikus alapinformációk megosztása az osztállyal

I. / 3. Közös beszélgetés az előtérben: kinek mit jelent a „troll” kifejezés?

I. / 4. Alapinformációk megosztása az osztállyal a történettel kapcsolatban (reklámcélg)

I. / 5. Játék felajánlása: néhány fotó elemzése, amelyeket egy új reklámkampányhoz

szeretnénk használni

II. Színházi jelenetek

III. Nyitás

Az egyik szereplő monológja arról, hogy megbántva érzi magát, mert a barátja-kollégája azt mondta neki, hogy vele nem történik semmi, üres az élete. Ez a monológ fordul át interakcióba a nézőkkel abból az attitűdből, hogy a szereplő nem érti, miért mondták ezt neki, egyáltalán: mit jelent ez a bizonyos *semmi*? Második körben az a téma, hogy miben más a történetben szereplő egyik fotó, mint más képek? Harmadik körben pedig azzal provokál a szereplő, hogy annak ellenére fel akarja használni a fotót, hogy a barátja nem ért vele egyet.

IV. Színházi jelenetek

V. Nyitás

Mind a három szereplő kifordul a nézők felé: „Most mit tegyek?” „Mit mondjak?” Azokat az instrukciókat, amiket a résztvevőktől kapnak, beépítik egy végső, rögtönzött jelenetbe.

VI. Nyitás

Három csoportban, szerepen kívül folytatódik a játék. Téma: hogyan folytatódik, hogyan változik a szereplők között a kapcsolat?

Kornél nevű szereplő:

- Mit gondoltok, Kornél hogyan képzei a kapcsolatát mindezek után Hajnival?
- Bűn az, amit csinált vagy máshogy neveznék? Miért?
- Mit gondoltok Kornél viselkedéséről?
- Mi az az alaphelyzet, amiből íródhatna Hajninak egy levél? Mit írna neki egy levélben?

Dini nevű szereplő:

- Mi a probléma a „trollkodással”?
- Mi az, amit megengedhetünk magunknak a másikkal szemben?
- Mit szóltok, azokhoz a termékekhez, amiket Dini csinált a Hajniból?
- Dénes az őszinteségével két embert bántott meg... Vajon milyen terméket csinálna most Dini, ha abból indulunk ki, milyen alapgondolatok határozzák most meg?

Hajni nevű szereplő:

- Tinder profilját készítsük el!
- Mit keresett ő a Tinderen?
- Mit mutat magáról és mit nem? Mi igaz és mi nem?
- Meg kell-e változtatnia a profilját ahhoz, hogy önazonos legyen?

A játék rövid összefoglalókkal és a résztvevőktől való búcsúzással ér véget

A Troll – feldolgozó foglalkozás – vázlat

(Készítette: Tóth Andrea, tanácsadó szakpszichológus 2019.)

A foglalkozás célkitűzése, hogy az internetes közösségi viselkedés során a közösség, mint érték megjelenjen a résztvevőknél szempontként, a közösségi zaklatás irányába ható viselkedésre való érzékenység növekedjen, a résztvevőknek reflexiója legyen ezen viselkedések következményeire és szempontjaik az ilyen típusú helyzetek kezelésére. A foglalkozás fő célkitűzése az online térben történő konstruktív közösségi folyamatok menedzselése és a résztvevők online térben történő bántalmazó viselkedésének csökkentése, illetve az erre való érzékenység növelése. A foglalkozás másodlagos célkitűzése a toleráns, támogató kommunikációs formák erősítése és az egymás iránt érzett felelősség növelése.

Idő	Feladat	Módszer	Cél	Eszköz
'20	Bemutakozás, ismerkedés A résztvevők a foglalkozás kezdetekor Dixit választanak, mindegyik képen egy szereplő, karakter található, a képek elgondolkodtatóak, többféle módon értelmezhetőek. Ezután bemutatkoznak, és elmondják, miért azt a képet választották, és milyen asszociációjuk van a képhez.	Nagycsoporthoz	Bemutakozás, ismerkedés ráhangolódás	Dixit kártyák
'15	Elvárások fája – Szabályok, keretek ismertetése, elvárások megfogalmazása, esetleges félelmek verbalizálása A táblára egy fát és egy fejszét rajzolunk, amelyre post-it segítségével felragasztjuk, milyen elvárásaink vannak meg az online világgal kapcsolatos foglalkozással. Ebben a blokkban történik a szabályok, keretek tisztázása: - titoktartás, - üzenetekben kommunikálás, - tolerancia, elfogadás, - egymás meghallgatása.	Egyéni és nagycsoporthoz	Ráhangolódás, szabályok, keretek, elvárások, félelmek tisztázása	Tábla, filc, post-it, tollak
'10	Film megtekintése – <i>I'm truly sorry</i> https://www.youtube.com/watch?v=qcvTsFqptS8&t=1s Film szereplőinek felsorolása, összegyűjtése	Nagycsoporthoz	Ráhangolódás a felelősségvállalással kapcsolatos gondolatokra, munkára	internet, kisfilm, projektor, kivetítő

Idő	Feladat	Módszer	Cél	Eszköz
'2	Kis csoportok alakítása – az alapján, melyik évszakban születtek	Kis csoportok alakulnak		
'10	Soroljátok fel az eseményszálakat a kisfilmben, aminek a végén egy határozott döntés látható. Beszéljétek meg, hol lehetett volna még döntéseket hozni a történetben, beszéljétek meg azt is, melyik szereplő hogyan érzi magát a helyzetben a döntés előtt és után.	Kis csoportos	Döntések és felelősségvállalás kérdése	Képek ajtókról
'10	Közösen gyűjtjük össze a szereplőket: - elkövető, - áldozat és lánytestvér, - katonák, - szemlélők. Minden kis csoport kap egy szereplőt, akinek össze kell gyűjtenie az érzéseit. Beszéljétek arról, mi játszódik le benne! Hogy megy tovább az élete? stb.	Kiscsoportos	Szereplők érzéseibe belehelyezkedés, motivációk megértése, viselkedésük következményeinek felismerése, érzékenyítés	Papír, tollak
'8	Hogyan épül fel ez a történet, honnan indul? - Hány fokozata van ennek a történetben? - Közös idővonal készítése a táblára – amplitudó felrajzolása	Nagycsoportos	Érzékenyítés a téma iránt, a való élet analóg helyzeteinek korábbi felismerése, analóg helyzetekben a felelősségteljes viselkedés felvállalása, ön-reflexió erősítése	Tábla, filc
'15	- Ez a folyamat mely pontokon szakadhat meg és hogyan? - Hol vannak a szülők és a tanárok ebben a történetben? Látták-e, hogy történik valami? Ha igen, hogyan tudnak beavatkozni, ha nem, mit tudnak tenni, hogy észleljék? - Mivel tudnak segíteni vagy rontani a helyzeten?	Nagycsoportos	Strukturált beszélgetés az internetes heccelés és annak prevenciója, illetve megváltoztatása témájában	
'10	Zárókör Melyben mindenki elmondja, mit tart fontosnak a téma kapcsán.	Nagycsoportos	A foglalkozás lezárása, tanulságok leszűrése, kitekintés	

A megfigyelési naplók szerkezete

TIE megfigyelési jegyzőkönyv

A JEGYZŐKÖNYV SZERKEZETE, STÍLUSA

Egy-egy foglalkozásról kb. 5 oldal (kb. 2000 szó) terjedelmű naplókban gondolkodunk. Ezek elkészítéséhez érdemes minden kérdést végiggondolni, jegyzeteket készíteni, majd a jegyzeteket koherens szöveggé formálni, amelyből követhető, mi miért történt. A jegyzőkönyvhöz felhasználhatók az interjúk is!

- Az elején dátum, helyszín, a foglalkozás résztvevőitől kölcsönzött idézet-cím
- A főszöveg megfogalmazásának alapvető stílusa:
 - A szöveg legyen közérthető és szlengmentes (kivéve természetesen a résztvevőktől származó idézeteket!).
 - A napló célja elsősorban az események, interakciók ábrázoló leírásra, csak másodsorban a magyarázat, értelmezés, és egyáltalán nem célja az események pedagógiai-szakmai (pláne, morális) értékelése.
 - Nem kötelező, de olvasóbarát megoldások:
 - Ha vannak benne visszautaláson alapuló változásjelzések (ti. visszautalások a korábbi játékokra, korábbi foglalkozásokra).
 - Ha vannak benne monogrammal jelölt visszatérő „hősök”.
- Lábjegyzet: szerepelhetnek a szerző saját társadalmi tapasztalataira vonatkozó reflexiók, rákérdezések, lehetnek benne akár a szerző saját érzéseire, indulataira vonatkozó zárójeles megjegyzések is. A napló 3. része tartalmazhat kérdéseket, új problémafelvetéseket is – az újabb naplóbejegyzések visszatérhetnek majd ezekhez a kérdésekhez.

MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK

Valamennyi szempont végiggondolandó, de csak a lényeges tényezőket, eseményeket, eredményeket kell leírni. Mi a lényeges? Egyelőre keressük az egyensúlyt a két véglet között. Az egyik véglet azt mondja, hogy a terv szerint „lement a csoport”, váratlan esemény nem történt; míg a másik véglet minden kérdésre részletes választ ad, ami által valóban rekonstruálhatók a foglalkozások közötti különbségek, de a több tíz oldalból nehéz kivenni, mi bizonyulhat később is fontosnak, és mi jelentéktelennek.

1. A HELYI KONFIGURÁCIÓ (környezet, intézményi viszonyok, műhelyen kívüli élettörténetek, amelyek hatással lehetnek a mai csoportmunkára)

- a. résztvevők felsorolása, amiből rekonstruálható:
 - I. a teljes létszám, valamint a résztvevők összetétele (lányok/fiúk mely csoportokból; foglalkozásvezetők, vendégek),

- II. a létszám dinamikus változása (késők és korábban távozők száma, jelenlétük ideje),
- III. kik hiányoznak a korábbi foglalkozások résztvevői közül.
- b. A foglalkozás terét strukturáló tényezők:
 - I. Hol vagyunk, mi a foglalkozás mai tere? (Voltak-e korábban ebben a térben? Kikkel és mit szoktak itt csinálni? Milyen állapotban van a tér érkezéskor? Miket kell benne átrendezni, miért?)
 - II. Milyen tárgyak vannak benne? (Veszélyes és jól felhasználható eszközök – fogasok, asztalok, székek, padok.)
 - III. Mekkora ez a tér? (Mennyiben felel meg a létszámnak, milyen tevékenységre ad lehetőséget egyáltalán?)
 - IV. Miféle hangokat, zajokat hallunk? (Mi folyik a szomszédban, az udvaron, folyosón?)
 - V. Vannak-e a tér használatának helyi szabályai (pl. házirend, és egyéb intések szerint)?
- c. A foglalkozás idejét strukturáló tényezők:
 - I. Milyen napszakban vagyunk? (Mi előtt, mi után kerül sor a foglalkozásra? Mit csinálnának a résztvevők ma, ha épp nem itt lennének?)
 - II. Mi a foglalkozás mai pontos időkerete? (A szokásos, ill. mára tervezett vagy megbeszélte időkereteket mi minden módosítja és miként? – párhuzamos programok, közlekedés, másnapi iskolai események, egyéni elfoglaltságok stb.)
- d. A résztvevők közötti kapcsolatokat, a viszonyokat formáló események a foglalkozások közötti időszakban:
 - I. barátságok, konfliktusok alakulása a résztvevők között (például a heti konfliktusok);
 - II. a résztvevő tanárok, nevelők, szakemberek és a gyerekek viszonyának alakulására ható események a foglalkozást megelőző héten; aktuális várakozások egymással szemben.
- e. Az elmúlt hetek egyéb fontos eseményei:
 - I. család, rokonok és intézményen kívüli kortárs kapcsolatok változásai;
 - II. a csoportjukon belüli élet fontosabb eseményei a foglalkozás „környékén” (ami a részvételük intenzitását, módját és a behozott fontosabb jelentéseket egyaránt befolyásolhatja);
 - III. az intézmény életének fontosabb eseményei a foglalkozás „környékén” (ami a részvételük intenzitását, módját és a behozott fontosabb jelentéseket egyaránt befolyásolhatja).
- f. A foglalkozást vezető drámatanárok jelenlétét befolyásoló tényezők:
 - I. pszichés (hangulat, érdeklődés iránya stb.),

- II. fizikai (egészségi állapot, közlekedési viszonyok stb.),
 - III. a gyerekek jelenlétét befolyásoló egyéb pillanatnyi tényezők, konklúzió az „atmoszférával” kapcsolatban – Összességében mi különleges ma a résztvevők állapotában, az atmoszférában a folyamat korábbi alkalmával összevetve?
- g. Intermezók és vendégek a műhelyfoglalkozás alatt
- I. Jelenlévő vendégek a műhelyfoglalkozáson (nevelők, rendészek, egyéb szakmai vendégek):
 - 1. Hányan vannak jelen, kik, minek?
 - 2. Miként értelmezhetik a jelenlétüket a résztvevők?
 - 3. Miként volt előkészítve a vendégeskedés?
 - 4. Milyen módon avatkoztak be a vendégek az eseményekbe?
 - II. Bekopogó, bejövő, benéző zavaró tényezők és egyéb váratlan fordulatok a mai napon

2. A MUNKAFORMÁK (A foglalkozásvázlat és a hangfelvétel/megfigyelői jegyzetek/visszaemlékezés alapján a résztvevők számára beajánlott tevékenységformák bemutatása)

a. Mi a tervezett műhelyfoglalkozás

- I. Célja, azaz
 - 1. pedagógiai célok (pl. készségek fejlesztése, csoportdinamikai építkezés, munkaformák megtanítása, témák feldolgozása, korábban bevezetett témák mélyítése, újak behozása);
 - 2. művészeti-produkciós szándékok (pl. létrehozandó alkotások, később is használható, továbbformálható alakítások, részalkotások);
 - 3. megismerési érdekek, vizsgált témák (a játékokon és a felvetett témákon keresztül mit szeretnénk megismerni a résztvevők életéről, gondolatairól; szándékunk szerint min gondolkodnak majd el, mit ismerhetnek fel ők a saját maguk viszonyaiból, tapasztalataiból; mit mutatnak be egyáltalán a jelenlévő szakemberek számára a tapasztalataikból).
- II. Logikája, azaz a célokhoz választott konvenciók, munkaformák ívének bemutatása, amiből kiderül, hogy milyen ritmusban, milyen logika szerint követik egymást a játékok. Például:
 - 1. *a monologikus (vagy frontális) és a dialogikus (vagy interaktív) formák, az inkább a résztvevők provokálását (elgondolkodtatását) ill. inkább a vélekedéseik diagnosztizálást célzó eszközök miként követik egymást;*
 - 2. *a teljes csoportos, kiscsoportos, ill. egyéni munkaformák hogyan épülnek egymásra, s miért úgy;*

3. *a diszkurzív és mozgásos-testi; verbális és írásos készségekre építő, a hozott tudásra és helybeni alkotást célzó munkaformák miként váltakoznak, s miért úgy;*
4. *a már korábban megismert és újonnan elsajátított formák;*
5. *a komfort-zónából való kimozdítás intenzitása szerint provokatívabb és komfortosabb formák.*

III. Munkamegosztás a jelen lévő szakemberek között:

1. Ki milyen szerepeket visz, milyen feladatrészt irányít?
2. Mi a helyi segítők (pedagógusok, bevont civilek) feladata?
3. Tervezett váltások a munkamegosztásban.

b. Mik a tervezett és megvalósult foglalkozás közötti különbségek? (A legegyszerűbb, ha a részletes foglalkozás-tervben írja le a naplózó, hogy a tervhez képest mi történt).

- I. A beajánlott formákra adott reakciók a gyerekek részéről miként tértek el a várakozásoktól (pl. melyik játék nem működött)? Mik voltak a gyerekek döntései, igényei, választásai
 1. tematikusan (mivel akartak/nem akartak foglalkozni),
 2. játékokban (mit akartak/nem akartak játszani).
- II. A munkaformák miként igazodtak a speciális, nem várt körülményekhez (adaptációs kényszerek). A munkaformákat miként kellett adaptálni a gyerekek közötti különbségekhez (szándékolt és nem szándékolt differenciálások).
- III. Egyéb tévesztések, improvizálások (ad hoc döntések, kevésbé tervezett folyamatok) és ezek következményei.

3. A HELYI JELENTÉSEK (A helyi társadalmi viszonyokról, kulturális mintákról szerzett „etnográfiai” tudásunk) [A TIE-foglalkozás vázlatának nyitását követve.]

a. Az NYITÁS kapcsán behozott jelentések

- I. A konszenzusos (E), a konfliktusos (V) és az ideoszinkretikus (I, nagyon egyéni) állítások megkülönböztetése az egyes behozott témáknál.
- II. A konfliktusos állítások esetében az észlelt különbségek indoklása; lehetséges különbségtevő szempontok, pl.:
 1. lakóhely szerinti eltérések (pl. tanyán, városban, falun, telepen élők eltérő tapasztalatai),
 2. etnikai hovatartozás szerinti eltérések (pl. roma, nem, roma, egyéb tanulók eltérő tapasztalatai),
 3. demográfiai szempontok szerinti eltérések (pl. fiúk-lányok, fiatalabb-idősebbek),
 4. egyéb státuszkülönbségek szerinti eltérések (pl. családi státusz, anyagi helyzet, iskolai aspirációk szerint).

b. A bűnmegelőzési témákkal kapcsolatos mai tanulságok (szintén: E, V, I, és a viták esetében az eltérés lehetséges magyarázatai).

A kísérőinterjúk vezérfonala

A beszélgetések célja: A programban részt vevő osztályokhoz az intézmény olyan kísérő tanárokat jelölt ki, akik jól ismerik a kiválasztott tanulócsoporthat, ezért sokat segíthetnek nekünk abban, hogy az iskolai esettanulmányok alaposak legyenek: sokrétűen tárják fel a beavatkozás valamennyi lehetséges hatását a különféle osztályokban.

Ez azt is jelenti, hogy a közreműködő pedagógusokat lehetőleg az esettanulmányaink konzulenseiként vonjuk be (vagyis nem csupán „interjúalanyak” tekintjük őket), persze mindenkit a hajlandósága, érdeklődése mértékében. Három nagy témáról szeretnénk beszélgetni, de abban a ritmusban, ahogyan érdemes:

- 1- az osztályközösségről és az osztály helyéről az iskolában (az évfolyam többi osztályához képest);*
- 2- a TIE-előadások tartalmáról kérjük a véleményüket és a foglalkozásokon látott tanulói alakításokat közösen szeretnénk értelmezni (ennek részeként: a foglalkozásokon felmerülő bűnmegelőzési témákhoz kapcsolódóan konkrét helyi történeteket és ezek pedagógusi értelmezéseit is gyűjtjük);*
- 3- a hatásvizsgálat eredményeit velük együtt szeretnénk értelmezni, a lehetséges magyarázatainkat csak akkor fogadjuk el, ha szerintük is plauzibilis, lehetséges magyarázatokról van szó.*

Párbeszédben gondolkodunk – ez jelentheti azt is, hogy csak a foglalkozások után ülünk le velük beszélgetni, de azt is, hogy készítünk egy interjút előtte, egyet utána, végül elküldjük a tanulmányunkat átolvasásra. Az is jó megoldás lehet, hogy egy iskolán belül a különböző tanárokkal másban állapodunk meg. Erre tekintettel az alábbi vezérfonál is csak beszélgetésszempontokat jelöl ki, szükség szerint lehet egy, vagy több alkalom alatt végigkérdezni, és lehet bővíteni is.

INTÉZMÉNYVEZETŐ INTERJÚ

- 1- Bemutatkozás
 - a. A program és a kutatás célja
 - b. Az iskola rövid bemutatása – Mit tart fontosnak egy kísérleti program szempontjából, amely a dráma alapú bűnmegelőzés eszközeit teszteli több intézményben?
- 2- Miért vesz részt az intézmény a programban?
 - c. Elvárások a TIE-előadással kapcsolatban (korábbi jó/rossz tapasztalatok)
 - d. Elvárások a bűnmegelőzési osztálytermi foglalkozással kapcsolatban (korábbi jó/rossz tapasztalatok)
 - e. Elvárások a kutatással kapcsolatban (korábbi kérdőíves kutatás az iskolában)

3- Az iskola bemutatása részletesebben

- a. Az intézmény profilja, beiskolázási és vonzáskörzete, a tanulók társadalmi háttere
- b. Osztályok profilja, osztályok közötti különbségek
- c. Jellegzetes kimenetek, továbbtanulási utak

4- Bűnmegelőzés az iskolában

- a. Korábbi szervezett programok, szakmai felelősök az intézményben
- b. Részvétel a bűnmegelőzési jelzőrendszerben (iskolarendőr, ifjúságvédelmis, egyéb)
- c. Fontos témák az intézményben (ezek változása évfolyamok, időszakok KÖZÖTT)
- d. Fontos témák lehetnek a színházi játék szempontjából (jellegzetes esetek, ha vannak)
 - BÁNTALMAZÁS, BULLYING (ÉS ESETKEZELÉS az iskolában)
 - ALKOHOL, SZERHASZNÁLAT (ÉS PREVENCIÓ)
 - LOPÁS, RONGÁLÁS (ÉS ESETKEZELÉS az iskolában)
 - INTERNETHASZNÁLAT: SZEMÉLYES ADATOK VÉDELME, INTERNETES BÁNTALMAZÁS (ÉS PREVENCIÓ)

5- A kiválasztott évfolyam EGYES OSZTÁLYAI

Osztályok közötti különbségek AZ EDDIGIEK SZEMPONTJÁBÓL.

6- Egyéb: kérdések, időpontok, eszközigények

OSZTÁLYFŐNÖKI INTERJÚ

1. Bemutatkozás

- A program bemutatása
- Kérem, hogy ön személyesen is mutakozzon be:
- Hol, miket tanult?
- Hogyan került az iskolába?
- Hogyan alakult a feladatköre itt az utóbbi egy-két évben?
- Kérem, mutassa be röviden az osztályt is!
- Az osztály jellemzéshez további segítő szempontok (relevancia szerint):
- szociális összetétel, szülői háttér, státuszkülönbségek,
- tanulmányi eredményeik, csoportbontások,
- csoportkohézió, konfliktusok az osztályban,
- iskolán kívüli kapcsolataik egymással,
- várható kimenetek, továbbtanulási utak.

2. Bemeneti különbségek

- Miben különbözik ez az osztály a másik két programban részt vevő osztálytól? (Ezt minél részletesebben kell értenünk, hogy a hatásvizsgálati különbségeket később kontextusba tudjuk helyezni.)

- tanulmányösszetételben,
 - tanulási eredményekben, továbbtanulási utakban,
 - osztályközösség (csoportkohézió és dinamika) szempontjából,
 - abban, hogy a tanáraik, a tantestület milyennek látja őket,
 - abban, hogy ők hogyan tekintenek magukra.
- Mindezekben mi változott esetleg az elmúlt négy évben?

3. Külső szakemberek által tartott fontos, emlékeztető foglalkozások az osztály életében

- Fel tud-e idézni jó (hatásos) és gyengébb (hatástalan) programokat, amiket külső szakemberek tartottak? (Mi volt jó, mi hatott, miért? Mi működött kevésbé, mi hiányzott belőle?)
- Programelemeink (csak ha releváns):
 - korábbi színházi nevelési tapasztalatok, drámaórák stb.: Elvárások a TIE-előadásokkal kapcsolatban (mire jó? korábbi jó/rossz tapasztalatok);
 - elvárások a bűnmegelőzési osztálytermi foglalkozással kapcsolatban (korábbi jó/rossz tapasztalatok).

4. Bűnmegelőzési feladatok az osztályban:

A két programelem milyen témákra reagálhat az osztályban?

Mi négy téma gondoltunk, amik fontosak lehetnek ebben az életkorban. Vegyük őket végig fontossági sorrendben!

A körbejáró kérdések minden téma esetében azonosak: *Milyen nehézségek adódnak? Korábbi konfliktusok mik voltak? Hogyan történt a kezelésük? Mi az ilyen jellegű problémák oka? Milyen az ideális kezelésmód? Mi okoz nehézséget?* Ha nem említi, rákérdezni: BÁNTALMAZÁS, BULLYING; ALKOHOL, SZERHASZNÁLAT; LOPÁS; RONGÁLÁS; INTERNETHASZNÁLAT: visszaélések, zaklatás-bántalmazás.

5. Összegzés: Bűnmegelőzési programok és intézmények jelenléte az iskolában

- Korábbi szervezett programok, elérhető szakmai segítség
- Bűnmegelőzési jelzőrendszer működése (iskolarendőr, ifjúságvédelmis, egyéb)

6. Szeretném, ha leülnénk a foglalkozások után is és az esettanulmány elkészülte után is. Hogyan lenne kényelmes?

7. A TIE-foglalkozás felidézése

- Idézzé fel a folyamatot, mi történt?
- Mi az, ami ebből neki érdekes volt?
- Mi az, ami szerint a gyerekeknek érdekes volt?
- Mi az, ami számára a gyerekek reakciójában meglepő volt?
- Összességében mit szűrt le az egészből?

- Mit mondtak utána a gyerekek?
 - Kutatói benyomásokra rákérdezni (én ezt gondolom, szerinted is így van?).
 - Drámatanári (kávás) benyomásokra rákérdezni.
8. Az osztálytermi foglalkozás felidézése
- Idézzé fel a folyamatot, mi történt?
 - Mi az, ami ebből neki érdekes volt?
 - Mi az, ami szerint a gyerekeknek érdekes volt?
 - Mi az, ami számára a gyerekek reakciójában meglepő volt?
 - Összességében mit szűrt le az egészből?
 - Mit mondtak utána a gyerekek?
 - Kutatói benyomások: A megfogalmazott hipotézisekre rákérdezni.
 - Osztályok közti különbségekre rákérdezni: azt láttam, hogy az egyik osztály így, a másik úgy reagált, szerinted ennek mi lehet az oka?

A hatásvizsgálati kérdőívek

Bemeneti kérdőív az általános iskolákban

Bűnmegelőzési kérdőív

Kedves Résztvevő!

A következő kérdőívet azért készítettük, hogy felmérjük, hogy hogyan változik a véleményetek az elkövetkező időszakban a bűnmegelőzéssel, és különböző, ezzel összefüggő témakörökkel kapcsolatban. A kérdőív a Parforum megbízásából készül, a válaszokat senkinek nem adjuk tovább, azokat csak név nélkül, összesítve dolgozzuk fel.

A kérdőívben töletek kapott információkat bizalmasan kezeljük, azt másnak nem adjuk tovább, azaz se a tanárok, se az osztálytársak, se senki más nem fogja tudni, milyen válaszokat adtatok nekünk. Nagyon fontos, hogy a következő kérdések nem egy felmérő részei, nincsenek jó vagy rossz válaszok, pusztán a véleményetekre vagyunk kíváncsiak. Kérjük, válaszoljatok őszintén.

A kérdéseknél egy választ kell megjelölni, azt, amely a leginkább igaz rád. A választ jelölheted például a megfelelő helyre húzott X-el, például így:

Köszönjük a segítségeteket!

Személyes információk

Ebben a szakaszban olyan információkat kérünk tőletek, amelyek alapján különbséget tehetünk egyes osztályok között. Nagyon fontos, hogy ezekből az információkból nem lehet majd megmondani, hogy ki milyen választ adott, csak azt, hogy melyik osztályban milyen válaszok születtek.

1. Milyen nemű vagy?

- [1] Fiú vagyok
- [2] Lány vagyok

laptopot vagy a táblagépet is, de nem értjük bele az okostelefont és a játék-konzolt.)

[1] Egy sincs

[2] Egy

[3] Kettő

[4] Több mint kettő

2. Melyik évben születted?

[1] 2002

[2] 2003

[3] 2004

[4] 2005

[5] 2006

[6] 2007

[7] 2008

7. Hány fürdőszobátok van otthon (ahol van zuhanyzó és/vagy fürdőkád)?

[1] Egy sincs

[2] Egy

[3] Kettő

[4] Több mint kettő

3. Hányadik osztályba jársz? *Egy választ jelölj!*

[1] 7. osztályba

[2] 8. osztályba

[3] Egyéb, éspedig:.....
(írd be!)

8. Van-e a családotoknak mosogatógépe?

[1] Nincs

[2] Van

4. Van-e a családotoknak személy- vagy teherautója?

[1] Nincs

[2] Van, egy

[3] Van, kettő vagy több

9. Az elmúlt 12 hónapban hányszor utaztál el külföldre nyaralni, üdülni együtt a családdal?

[1] Egyszer sem

[2] Egyszer

[3] Kétszer

[4] Több mint kétszer

5. Van-e saját szobád (hálósobád) olyan, amit csak te használsz?

[1] Nincs

[2] Van

6. Hány számítógépe van a családnak? (A számítógépek alatt értjük a

Bűnmegelőzési kérdések

10. Hány éves kortól elfogadható, ha valaki iszik egy kis alkoholt? (pl.: egy pohár sört, vagy 1 dl bort, vagy 1 dl pezsgőt)

- [1] 13 éves kortól
- [2] 14 éves kortól
- [3] 15 éves kortól
- [4] 16 éves kortól
- [5] 17 éves kortól
- [6] 18 év felett
- [7] semmilyen korban nem fogadható el

11. Hány éves kortól elfogadható, ha valaki kicsit részeg lesz, becsíp? (pl.: megváltozik a hangulata, többet beszél, gátlásai csökkennek)

- [1] 13 éves kortól
- [2] 14 éves kortól
- [3] 15 éves kortól
- [4] 16 éves kortól
- [5] 17 éves kortól
- [6] 18 év felett
- [7] semmilyen korban nem fogadható el

12. Hány éves kortól elfogadható, ha valaki nagyon lerészegedik? (pl.: nem tud magáról, elesik, összefüggéstelenül beszél, elhányja magát)

- [1] 13 éves kortól
- [2] 14 éves kortól
- [3] 15 éves kortól
- [4] 16 éves kortól
- [5] 17 éves kortól
- [6] 18 év felett
- [7] semmilyen korban nem fogadható el

13. Jelöld be a következő mondatoknál, hogy mennyire gondolod igaznak, mennyire értesz egyet velük. *Minden sorban egy választ jelölj!*

14. A következő kérdésben különböző helyzeteket mutatunk be, kérjük mondd meg, hogy mennyire tartod kockázatosnak, veszélyesnek ezeket. *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Teljesen egyetérték	Egyetérték	Részen egyetérték, részben nem	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. 18 éves kor alatt senki ne fogyasszon alkoholt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Aki együtt mennek bulizni, azoknak oda kell figyelniük egymásra.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Akit részegen megvernek, maga tehet róla.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Akit részegen kirabolnak, maga tehet róla.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Akiról részegen kínos képek készülnek, maga tehet róla.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Akiról részegen kínos képek készülnek, amit kiraknak az internetre, maga tehet róla.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Ha idősebbekkel bulizol, nagyobb biztonságban vagy.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

	Egyáltalán nem veszélyes	Inkább nem veszélyes	Veszélyes is meg nem is	Inkább veszélyes	Nagyon veszélyes
1. Valaki egyedül megy el egy olyan házibuliba, ahol nem ismer senkit.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Valakit egyedül hagynak egy szórakozóhelyen a barátai.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Egy 14 éves lány elmegy bulizni idősebb fiúkkal.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Egy 14 éves fiú elmegy bulizni idősebb fiúkkal.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Egy 14 éves lány elmegy bulizni az osztálytársaival.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Egy 14 éves fiú elmegy bulizni az osztálytársaival.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Egy hetedikesnek udvarol egy nyolcadikos.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8. Egy hetedikesnek udvarol egy középiskolás.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9. Egy hetedikesnek udvarol egy egyetemista.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10. Egy hetedikes hazudik a szüleinek arról, hogy éppen hol van.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

15. Jelöld be a következő mondatoknál, hogy mennyire gondolod igaznak, mennyire értesz egyet velük. *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Teljesen egyetérték	Egyetérték	Részben egyetérték, részben nem	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól, és azt felrakja az internetre.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen kínos képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Az életed során különböző helyzetekbe kerülhetsz, van, amikor érdemes segítséget kérni egy felnőttől (szülő, tanár, edző, bárki, akiben megbízol), és van, amikor erre nincs szükség. Most azt szeretnénk megtudni, hogy te melyik helyzetben döntenél úgy, hogy szólsz egy felnőttnek

16. Szólnál-e egy felnőttnek, ha rosszul leszel egy buliban az alkoholtól?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

17. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod rosszul lesz a buliban az alkoholtól?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék

- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

18. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy idegen felnőtt írogat a Facebookon?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

19. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodnak egy idegen felnőtt írogat a Facebookon?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

20. Szólnál-e egy felnőttnek, ha csúfolnak az iskolában?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

21. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat csúfolják az iskolában?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

22. Szólnál-e egy felnőttnek, ha megvernek az iskolában?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

23. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat megverik az iskolában?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

24. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod elment bulizni, és már régóta nem veszi fel a telefonját?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

25. Szólnál-e egy felnőttnek, ha valaki annak ellenére udvarol, hogy jelezted neki, nem szeretnél vele járni?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

26. Szólnál-e egy felnőttnek, ha a bejegyzésed nélkül kerül ki egy rólad készült fotó az internetre?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

Kérdőív – utolsó rész

27. Mit gondolsz, hány barátodra igaz, hogy... *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Egyikre sem	Kevésre	Néhányra	Sokra	Mindegyikre
1. Cigarettázik	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Alkoholt fogyaszt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Hetente legalább egy alkalommal részeg lesz	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Marihuánát, hasist (füvet, zöldet, spanglít) fogyaszt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Már volt szexuális kapcsolata (lefeküdt valakivel)	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Most néhány kérdés következik a bántalmazásról. Akkor mondjuk, hogy bántalmaznak valakit, ha valaki vagy valakik durva és kellemetlen dolgokat mond(anak) neki, vagy olyasmit tesz(nek) vele, amit ő nem akar. Az is bántalmazás, ha ismétlődően, durván gúnyolnak, ugratnak valakit, vagy szándékosan kihagyják a közös dolgokból. A bántalmazó erősebb, mint akit bántalmaz, és szándékosan ártani akar neki. Nem számít bántalmazásnak, ha két kb. egyformán erős ember vitatkozik vagy verekszik.

28. Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

29. Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az iskolában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

30. Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban (pl. bántó üzeneteket küldtél sms-ben, chatprogramon keresztül, e-mailben valakinek vagy ilyen bántó üzeneteket tettél ki a falára egy közösségi oldalon; létrehoztál egy web-

oldalt, hogy kigúnyolj valakit; kellemetlen vagy kínos képeket tettél fel valakiről az internetre vagy küldted el másoknak anélkül, hogy a képen szereplő megengette volna neked)?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt az interneten mások bántalmazásában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

31. Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az interneten

- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

32. Az elmúlt 12 hónapban hányszor verekedtél?

- [1] Egyszer sem verekedtem az elmúlt 12 hónapban
- [2] Egyszer
- [3] Kétszer
- [4] Háromszor
- [5] Négyyszer vagy többször

A kérdőív végére értél, nagyon köszönjük a segítséget!

Kimeneti kérdőív az általános iskolákban

Bűnmegelőzési kérdőív

Kedves Résztevő!

Köszönjük, hogy megint időt szánsz a kérdőív kitöltésére. Ahogy azt az előző körben is leírtuk, ezt a kérdőívet azért készítettük, hogy felmérjük, hogy hogyan változik a véleményetek az elkövetkező időszakban a bűnmegelőzéssel, és különböző, ezzel összefüggő témakörökkel kapcsolatban. A kérdőív a Parforum megbízásából készül, a válaszokat senkinek nem adjuk tovább, azokat csak név nélkül, összesítve dolgozzuk fel.

A kérdőívben töletek kapott információkat bizalmasan kezeljük, azt másnak nem adjuk tovább, azaz se a tanárok, se az osztálytársak, se senki más nem fogja tudni, milyen válaszokat adtatok nekünk. Nagyon fontos, hogy a következő kérdések nem egy felmérő részei, nincsenek jó vagy rossz válaszok, pusztán a véleményetekre vagyunk kíváncsiak. Kérjük, válaszoljatok őszintén.

A kérdéseknél egy választ kell megjelölni, azt, amely a leginkább igaz rád. A választ jelölheted például a megfelelő helyre húzott X-szel, például így:

Köszönjük a segítségeketek!

Elsőként kérjük írd ide a dátumot, és hogy melyik osztályba jársz:

Dátum:

Osztály:

Személyes információk

Ebben a szakaszban olyan információkat kérünk tőletek, amelyek alapján különbséget tehetünk egyes osztályok között. Nagyon fontos, hogy ezekből az információkból nem lehet majd megmondani, hogy ki milyen választ adott, csak azt, hogy melyik osztályban milyen válaszok születtek.

1. Milyen nemű vagy?

- [1] Fiú vagyok
- [2] Lány vagyok

2. Melyik évben születted?

- [1] 2002
- [2] 2003
- [3] 2004
- [4] 2005
- [5] 2006
- [6] 2007
- [7] 2008

3. Hányadik osztályba jársz? Egy választ jelölj!

- [1] 7. osztályba
- [2] 8. osztályba
- [3] Egyéb, és pedig:.....
(írd bel!)

4. Van-e a családodoknak személy- vagy teherautója?

- [1] Nincs
- [2] Van, egy
- [3] Van, kettő vagy több

5. Van-e saját szobád (hálósobád) olyan, amit csak te használasz?

- [1] Nincs
- [2] Van

6. Hány számítógépe van a családnak? (A számítógépek alatt értjük a laptopot vagy a táblagépet is, de nem értjük bele az okostelefont és a játék-konzolt.)

- [1] Egy sincs
- [2] Egy
- [3] Kettő
- [4] Több mint kettő

7. Hány fürdőszobátok van otthon (ahol van zuhanyzó és/vagy fürdőkád)?

- [1] Egy sincs
- [2] Egy
- [3] Kettő
- [4] Több mint kettő

8. Van-e a családodoknak mosogatógépe?

- [1] Nincs
- [2] Van

9. Az elmúlt 12 hónapban hányszor utaztál el külföldre nyaralni, üdülni együtt a családdal?

- [1] Egyszer sem
- [2] Egyszer
- [3] Kétszer
- [4] Több mint kétszer

Bűnmegelőzési kérdések

10. Hány éves kortól elfogadható, ha valaki iszik egy kis alkoholt? (pl.: egy pohár sör, vagy 1 dl bor, vagy 1 dl pezsgő)

- [1] 13 éves kortól
- [2] 14 éves kortól
- [3] 15 éves kortól
- [4] 16 éves kortól
- [5] 17 éves kortól
- [6] 18 év felett
- [7] semmilyen korban nem fogadható el

11. Hány éves kortól elfogadható, ha valaki kicsit részeg lesz, becsíp? (pl.: megváltozik a hangulata, többet beszél, gátlásai csökkennek)

- [1] 13 éves kortól
- [2] 14 éves kortól
- [3] 15 éves kortól
- [4] 16 éves kortól
- [5] 17 éves kortól
- [6] 18 év felett
- [7] semmilyen korban nem fogadható el

12. Hány éves kortól elfogadható, ha valaki nagyon lerészegedik? (pl.: nem tud magáról, elesik, összefüggéstelenül beszél, elhanyagja magát)

- [1] 13 éves kortól
- [2] 14 éves kortól
- [3] 15 éves kortól
- [4] 16 éves kortól
- [5] 17 éves kortól
- [6] 18 év felett
- [7] semmilyen korban nem fogadható el

13. Jelöld be a következő mondatoknál, hogy mennyire gondolod igaznak, mennyire értesz egyet velük. *Minden sorban egy választ jelölj!*

14. A következő kérdésben különböző helyzeteket mutatunk be, kérjük mondd meg, hogy mennyire tartod kockázatosnak, veszélyesnek ezeket. *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Teljesen egyetérték	Egyetérték	Részen egyetérték, részben nem	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. 18 éves kor alatt senki ne fogyasszon alkoholt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Aki együtt mennek bulizni, azoknak oda kell figyelniük egymásra.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Akit részegen megvernek, maga tehet róla.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Akit részegen kirabolnak, maga tehet róla.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Akiről részegen kínos képek készülnek maga tehet róla.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Akiről részegen kínos képek készülnek, amit kiraknak az internetre, maga tehet róla.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Ha idősebbekkel bulizol, nagyobb biztonságban vagy.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

	Egyáltalán nem veszélyes	Inkább nem veszélyes	Veszélyes is meg nem is	Inkább veszélyes	Nagyon veszélyes
1. Valaki egyedül megy el egy olyan házibuliba, ahol nem ismer senkit.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Valakit egyedül hagynak egy szórakozóhelyen a barátai.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Egy 14 éves lány elmegy bulizni idősebb fiúkkal.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Egy 14 éves fiú elmegy bulizni idősebb fiúkkal.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Egy 14 éves lány elmegy bulizni az osztálytársaival.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Egy 14 éves fiú elmegy bulizni az osztálytársaival.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Egy hetedikesnek udvarol egy nyolcadikos.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8. Egy hetedikesnek udvarol egy középiskolás.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9. Egy hetedikesnek udvarol egy egyetemista.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10. Egy hetedikes hazudik a szüleinek arról, hogy éppen hol van.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

15. Jelöld be a következő mondatoknál, hogy mennyire gondold igaznak, mennyire értesz egyet velük. *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Teljesen egyetérték	Egyetérték	Részben egyetérték, részben nem	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másíkról.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másíkról, és azt felrakja az internetre.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen kínos képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Az életed során különböző helyzetekbe kerülhetsz, van, amikor érdemes segítséget kérni egy felnőttől (szülő, tanár, edző, bárki, akiben megbízol), és van, amikor erre nincs szükség. Most azt szeretnénk megtudni, hogy te melyik helyzetben döntenél úgy, hogy szólsz egy felnőttnek.

16. Szólnál-e egy felnőttnek, ha rosszul lesz egy buliban az alkoholtól?

[1] mindenképpen szólnék

[2] valószínűleg szólnék

[3] inkább nem szólnék

[4] biztosan nem szólnék
17. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod rosszul lesz a buliban az alkoholtól?

[1] mindenképpen szólnék
18. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy idegen felnőtt írogat a Facebookon?

[1] mindenképpen szólnék

[2] valószínűleg szólnék

[3] inkább nem szólnék

[4] biztosan nem szólnék

19. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodnak egy idegen felnőtt írogat a Facebookon?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

20. Szólnál-e egy felnőttnek, ha csúfolnak az iskolában?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

21. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat csúfolják az iskolában?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

22. Szólnál-e egy felnőttnek, ha megvernek az iskolában?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

23. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat megverik az iskolában?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

24. Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod elment bulizni és már régóta nem veszi fel a telefonját?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

25. Szólnál-e egy felnőttnek, ha valaki annak ellenére udvarol, hogy jelezted neki, nem szeretnél vele járni?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

26. Szólnál-e egy felnőttnek, ha a beleegyezésed nélkül kerül ki egy rólad készült fotó az internetre?

- [1] mindenképpen szólnék
- [2] valószínűleg szólnék
- [3] inkább nem szólnék
- [4] biztosan nem szólnék

Kérdőív – utolsó rész

27. Mit gondolsz, hány barátodra igaz, hogy... *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Egyikre sem	Kevésre	Néhányra	Sokra	Mindegyik- re
1. Cigarettázik	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Alkoholt fogyaszt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Hetente legalább egy alkalom- mal részeg lesz	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Marihuánát, hasist (füvet, zöldet, spanglit) fogyaszt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Már volt szexuális kapcsolata (lefeküdt valakivel)	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Most néhány kérdés következik a bántalmazásról. Akkor mondjuk, hogy bántalmaznak valakit, ha valaki vagy valakik durva és kellemetlen dolgokat mond(anak) neki, vagy olyasmit tesz(nek) vele, amit ő nem akar. Az is bántalmazás, ha ismétlődően, durván gúnyolnak, ugratnak valakit, vagy szándékosan kihagyják a közös dolgokból. A bántalmazó erősebb, mint akit bántalmaz, és szándékosan ártani akar neki. Nem számít bántalmazásnak, ha két kb. egyformán erős ember vitatkozik vagy verekszik.

28. Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

29. Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az iskolában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

30. Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban (pl. bántó üzeneteket küldtél sms-ben, chatprogramon keresztül, e-mailben valakinek vagy ilyen bántó üzeneteket tettél ki a falára egy közösségi oldalon; létrehoztál egy weboldalt, hogy kigúnyolj valakit; kellemetlen vagy kínos képeket tettél fel valakiről az internetre vagy küldted el másoknak anélkül, hogy a képen szereplő megengette volna neked)?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt az interneten mások bántalmazásában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

31. Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az interneten

- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

32. Az elmúlt 12 hónapban hányszor verekedtél?

- [1] Egyszer sem verekedtem az elmúlt 12 hónapban
- [2] Egyszer
- [3] Kétszer
- [4] Háromszor
- [5] Négyyszer vagy többször

33. Egy héttel ezelőtt bűnmegelőzési foglalkozáson vettetek részt az iskolában, amit egy pszichológus tartott. Kérjük, dönts el, hogy mennyire igazak rád az alábbi állítások egy öt fokú skálán. *Minden sorban egy választ jelölj!*⁴⁷

	Teljes mértékben igaz rám	Inkább igaz	Részben igaz, részben nem	Inkább nem igaz	Egyáltalán nem igaz rám
1. A foglalkozás számomra fontos témákról szólt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Élveztem a részvételt a foglalkozáson.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Sokat tanultam a foglalkozáson.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

34. Kérjük, írd le, hogy számodra miről szólt ez a foglalkozás!

⁴⁷ A 33. és a 34. kérdés csak a „foglalkozás” és a „TIE + foglalkozás” csoportok kérdőívében szerepel.

35. Két héttel ezelőtt részt vettetek a Titkos Ajtó című színházi előadáson a Káva Műhelyben. Kérjük, dönts el, hogy mennyire igazak rád az alábbi állítások egy öt fokú skálán. *Minden sorban egy választ jelölj!*⁴⁸

	Teljes mértékben igaz rám	Inkább igaz	Részben igaz, részben nem	Inkább nem igaz	Egyáltalán nem igaz rám
1. Az előadás számomra fontos témákról szólt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Élveztem az előadásban való részvételt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Sokat tanultam az előadásból.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

36. Kérjük, írd le minél részletesebben, hogy neked miről szólt az előadás!

A kérdőív végére értél, nagyon köszönjük a segítséget!

⁴⁸ A 35. és a 36. kérdés csak a „TIE + foglalkozás” csoportok kérdőívében szerepel.

Bemeneti kérdőív a középiskolákban

Bűnmegelőzési kérdőív

Kedves Részrtvevő!

A következő kérdőívet azért készítettük, felmérjük, hogy hogyan változik a véleményetek az elkövetkező időszakban a bűnmegelőzéssel, és különböző, ezzel összefüggő témakörökkel kapcsolatban. A kérdőív a Parforum megbízásából készül, a válaszokat senkinek nem adjuk tovább, azokat csak név nélkül, összesítve dolgozzuk fel.

A kérdőívben tőletek kapott információkat bizalmasan kezeljük, azt másnak nem adjuk tovább, azaz se a tanárok, se az osztálytársak, se senki más nem fogja tudni, milyen válaszokat adtatok nekünk. Nagyon fontos, hogy a következő kérdések nem egy felmérő részei, nincsenek jó vagy rossz válaszok, pusztán a véleményetekre vagyunk kíváncsiak. Kérjük, válaszoljatok őszintén.

A kérdéseknél egy választ kell megjelölni, azt, amely a leginkább igaz rád. A választ jelölheted például a megfelelő helyre húzott X-el, például így:

Köszönjük a segítségeketek!

Elsőként kérjük írd ide a dátumot, és hogy melyik osztályba jársz:

Dátum:

Osztály:

Személyes információk

Ebben a szakaszban olyan információkat kérünk tőletek, amelyek alapján különbséget tehetünk egyes osztályok között. Nagyon fontos, hogy ezekből az információkból nem lehet majd megmondani, hogy ki milyen választ adott, csak azt, hogy melyik osztályban milyen válaszok születtek.

1. Milyen nemű vagy?

- [1] Fiú vagyok
- [2] Lány vagyok

2. Melyik évben születted?

- [1] 1996
- [2] 1997
- [3] 1998
- [4] 1999
- [5] 2000
- [6] 2001
- [7] 2002
- [8] 2003
- [9] 2004
- [10] 2005

3. Van-e a családotoknak személy- vagy teherautója?

- [1] Nincs
- [2] Van, egy
- [3] Van, kettő vagy több

4. Van-e saját szobád (hálósobád) olyan, amit csak te használasz?

- [1] Nincs
- [2] Van

5. Hány számítógépe van a családotoknak? (A számítógépek alatt értjük a laptopot vagy a táblagépet is, de nem értjük bele az okostelefont és a játék-konzolt.)

- [1] Egy sincs
- [2] Egy
- [3] Kettő
- [4] Több mint kettő

6. Hány fürdőszobátok van otthon (ahol van zuhanyzó és/vagy fürdőkád)?

- [1] Egy sincs
- [2] Egy
- [3] Kettő
- [4] Több mint kettő

7. Van-e a családotoknak mosogatógépe?

- [1] Nincs
- [2] Van

8. Az elmúlt 12 hónapban hányszor utaztál el külföldre nyaralni, üdülni együtt a családdal?

- [1] Egyszer sem
- [2] Egyszer
- [3] Kétszer
- [4] Több mint kétszer

Bűnmegelőzési kérdések

9. Jelöld be a következő mondatoknál, hogy mennyire gondolod igaznak, mennyire értesz egyet velük. *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Teljesen egyetértek	Egyetértek	Részen egyetértek, részben nem	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. Ha valakinek beszélnek kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Ha valakit kigáncsolnak a folyosón és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Ha valakinek beszélnek az osztálytársai, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Amikor valakinek minden nap beszélnek az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Amikor valakit kigáncsolnak a folyosón, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Amikor valakinek mindennap beszélnek a kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Ha valakinek beszélnek az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít..	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8. Ha valaki elesik a folyosón, és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

A következő kérdéseknél különféle tevékenységeket, eseményeket sorolunk fel, arra vagyunk kíváncsiak, hogy mit gondolsz, a felsoroltak közül szerinted melyik az, ami iskolai bántalmazásnak számít az adott esetben, és melyik az, amelyik nem számít annak.

10. Két, nagyjából hasonló osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a... *Jelöld meg mindegyiket, amelyikre szerinted igaz!*

- [1] pletykaterjesztés
- [2] verekedés/verés (fizikai erőszak)
- [3] trágár beszéd (verbális erőszak)
- [4] másik megszégyenítése
- [5] másik megfenyegetése
- [6] egyszeri (alkalomszerű) konfliktus
- [7] rendszeres konfliktus
- [8] előre eltervezett megszegénítés
- [9] alkalomszerű, helyzetfüggő szívatás

11. Egy erős és egy gyenge osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a... *Jelöld meg mindegyiket, amelyikre szerinted igaz!*

- [1] pletykaterjesztés
- [2] verekedés/verés (fizikai erőszak)
- [3] trágár beszéd (verbális erőszak)
- [4] másik megszégyenítése

- [5] másik megfenyegetése
- [6] egyszeri (alkalomszerű) konfliktus
- [7] rendszeres konfliktus
- [8] előre eltervezett megszegénítés
- [9] alkalomszerű, helyzetfüggő szívatás

12. Egy fiú és egy lány osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a... *Jelöld meg mindegyiket, amelyikre szerinted igaz!*

- [1] pletykaterjesztés
- [2] verekedés/verés (fizikai erőszak)
- [3] trágár beszéd (verbális erőszak)
- [4] másik megszégyenítése
- [5] másik megfenyegetése
- [6] egyszeri (alkalomszerű) konfliktus
- [7] rendszeres konfliktus
- [8] előre eltervezett megszegénítés
- [9] alkalomszerű, helyzetfüggő szívatás

13. A következőkben különböző helyzeteket mutatunk be, kérjük jelöld meg, hogy mennyiben felelős valaki az adott helyzetben! *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Egyáltalán nem felelős	Inkább nem felelős	Felelős is meg nem is	Inkább felelős	Teljes mértékben felelős
1. Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak a ruhái, az öltözködési stílusa miatt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak a viselkedési stílusa miatt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak az anyagi helyzete miatt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Az a gyerek, aki látja, hogy mást bántanak a folyosón, de nem szól erről senkinek.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Az a gyerek, aki látja, hogy mást bántanak a folyosón, és ő is csatlakozik a bántók csoportjához.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Az a tanár, aki látja, hogy valakit bántanak a folyosón, de nem avatkozik közbe.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Az a gyerek, akinek elküldenek egy másiktól készült káros képet, és továbbküldi másoknak is.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8. Az a gyerek, akinek elküldenek egy másiktól készült káros képet, és nevet rajta.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9. Az a gyerek, aki egy osztálytársáról véletlenül készült káros felvételt elküld másoknak.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10. Az a gyerek, aki egy osztálytársáról direkt készíti káros felvételt, és elküldi másoknak.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

14. Jelöld be a következő mondatoknál, hogy mennyire gondold igaznak, mennyire értesz egyet velük. *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Teljesen egyetértek	Egyetértek	Részben egyetértek, részben nem	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másokról.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másokról, és azt felrakja az internetre.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen kínos képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Közbe kell avatkozni, ha valakit nyilvánosan megszégyenítenek az iskolafolyosón.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Közbe kell avatkozni, ha egy osztálytársad nyilvánosan megszégyenítik az iskolafolyosón.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Képzeld el azt a helyzetet, hogy az évfolyamodba érkezik egy új gyerek, akit mindenki utál, ezért azzal szívatják, hogy kínos képeket töltenek fel róla a facebookra, ezen nevet az egész iskola.

15. Elfogadnád-e az új gyereket osztálytársadnak?

- [1] Igen
- [2] Nem
- [3] Nem tudom

16. Elfogadnád-e az új gyereket padtársadnak?

- [1] Igen
- [2] Nem
- [3] Nem tudom

17. Elfogadnád-e az új gyereket közös feladathoz tanórán?
 [1] Igen
 [2] Nem
 [3] Nem tudom
18. Beszélgetnél az új gyerekekkel a szünetben?
 [1] Igen
- [2] Nem
 [3] Nem tudom
19. Vállalnád, hogy segíted az új gyerek beilleszkedését?
 [1] Igen
 [2] Nem
 [3] Nem tudom

Kérdőív – utolsó rész

20. Mit gondolsz, hány barátodra igaz, hogy... *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Egyikre sem	Kevésre	Néhányra	Sokra	Mindegyikre
1. Cigarettázik	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Alkoholt fogyaszt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Hetente legalább egy alkalommal részeg lesz	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Marihuánát, hasist (füvet, zöldet, spanglit) fogyaszt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Már volt szexuális kapcsolata (lefeküdt valakivel)	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Most néhány kérdés következik a bántalmazásról. Akkor mondjuk, hogy bántalmaznak valakit, ha valaki vagy valakik durva és kellemetlen dolgokat mond(anak) neki, vagy olyasmit tesz(nek) vele, amit ő nem akar. Az is bántalmazás, ha ismétlődően, durván gúnyolnak, ugratnak valakit, vagy szándékosan kihagyják a közös dolgokból. A bántalmazó erősebb, mint akit bántalmaz, és szándékosan ártani akar neki. Nem számít bántalmazásnak, ha két kb. egyformán erős ember vitatkozik vagy verekszik.

21. Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

22. Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az iskolában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

23. Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban (pl. bántó üzeneteket küldtél sms-ben, chatprogramon keresztül, e-mailben valakinek vagy ilyen bántó üzeneteket tettél ki a falára egy közösségi oldalon; létrehoztál egy weboldalt, hogy kigúnyolj valakit; kellemet-

len vagy kínos képeket tettél fel valakiről az internetre vagy küldted el másoknak anélkül, hogy a képen szereplő megen- gedte volna neked)?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt az interneten mások bántalmazásában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

24. Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az interneten
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

25. Az elmúlt 12 hónapban hányszor verekedtél?

- [1] Egyszer sem verekedtem az elmúlt 12 hónapban
- [2] Egyszer
- [3] Kétszer
- [4] Háromszor
- [5] Négyyszer vagy többször

A kérdőív végére értél, nagyon köszönjük a segítséget!

Kimeneti kérdőív a középiskolákban

Bűnmegelőzési kérdőív

Kedves Részvevő!

Köszönjük, hogy megint időt szánsz a kérdőív kitöltésére. Ahogy azt az előző körben is leírtuk, ezt a kérdőívet azért készítettük, hogy felmérjük, hogyan változik a véleményetek az elkövetkező időszakban a bűnmegelőzéssel, és különböző, ezzel összefüggő témakörökkel kapcsolatban. A kérdőív a Parforum megbízásából készül, a válaszokat senkinek nem adjuk tovább, azokat csak név nélkül, összesítve dolgozzuk fel.

A kérdőívben töletek kapott információkat bizalmasan kezeljük, azt másnak nem adjuk tovább, azaz se a tanárok, se az osztálytársak, se senki más nem fogja tudni, milyen válaszokat adtatok nekünk. Nagyon fontos, hogy a következő kérdések nem egy felmérő részei, nincsenek jó vagy rossz válaszok, pusztán a véleményetekre vagyunk kíváncsiak. Kérjük, válaszoljatok őszintén.

A kérdéseknél egy választ kell megjelölni, azt, amely a leginkább igaz rád. A választ jelölheted például a megfelelő helyre húzott X-el, például így:

Köszönjük a segítségeket!

Elsőként kérjük írd ide a dátumot, és hogy melyik osztályba jársz:

Dátum:

Osztály:

Személyes információk

Ebben a szakaszban olyan információkat kérünk tőletek, amelyek alapján különbséget tehetünk egyes osztályok között. Nagyon fontos, hogy ezekből az információkból nem lehet majd megmondani, hogy ki milyen választ adott, csak azt, hogy melyik osztályban milyen válaszok születtek.

1. Milyen nemű vagy?

- [1] Fiú vagyok
- [2] Lány vagyok

2. Melyik évben születted?

- [1] 1996
- [2] 1997
- [3] 1998
- [4] 1999
- [5] 2000
- [6] 2001
- [7] 2002
- [8] 2003
- [9] 2004
- [10] 2005

3. Van-e a családodoknak személy- vagy teherautója?

- [1] Nincs
- [2] Van, egy
- [3] Van, kettő vagy több

4. Van-e saját szobád (hálósobád) olyan, amit csak te használsz?

- [1] Nincs
- [2] Van

5. Hány számítógépe van a családnak? (A számítógépek alatt értjük a laptopot vagy a táblagépet is, de nem értjük bele az okostelefont és a játék-konzolt.)

- [1] Egy sincs
- [2] Egy
- [3] Kettő
- [4] Több mint kettő

6. Hány fürdőszobátok van otthon (ahol van zuhanyzó és/vagy fürdőkád)?

- [1] Egy sincs
- [2] Egy
- [3] Kettő
- [4] Több mint kettő

7. Van-e a családodoknak mosogatógépe?

- [1] Nincs
- [2] Van

8. Az elmúlt 12 hónapban hányszor utaztál el külföldre nyaralni, üdülni együtt a családdal?

- [1] Egyszer sem
- [2] Egyszer
- [3] Kétszer
- [4] Több mint kétszer

Bűnmegelőzési kérdések

9. Jelöld be a következő mondatoknál, hogy mennyire gondolod igaznak, mennyire értesz egyet velük. Minden sorban egy választ jelölj!

	Teljesen egyetérték	Egyetérték	Részen egyetérték, részben nem	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. Ha valakinek beszélnek kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Ha valakit kigáncsolnak a folyosón és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Ha valakinek beszélnek az osztálytársai, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Amikor valakinek mindennap beszélnek az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Amikor valakit kigáncsolnak a folyosón, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Amikor valakinek mindennap beszélnek a kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Ha valakinek beszélnek az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít..	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8. Ha valaki elesik a folyosón, és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

A következő kérdéseknél különféle tevékenységeket, eseményeket sorolunk fel, arra vagyunk kíváncsiak, hogy mit gondolsz, a felsoroltak közül szerinted melyik az, ami iskolai bántalmazásnak számít az adott esetben, és melyik az, amelyik nem számít annak.

10. Két, nagyjából hasonló osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a... *Jelöld meg mindegyiket, amelyikre szerinted igaz!*

- [1] pletykaterjesztés
- [2] verekedés/verés (fizikai erőszak)
- [3] trágár beszéd (verbális erőszak)
- [4] másik megszégyenítése
- [5] másik megfenyegetése
- [6] egyszeri (alkalomszerű) konfliktus
- [7] rendszeres konfliktus
- [8] előre eltervezett megszégyenítés
- [9] alkalomszerű, helyzetfüggő szívatás

11. Egy erős és egy gyenge osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a... *Jelöld meg mindegyiket, amelyikre szerinted igaz!*

- [1] pletykaterjesztés
- [2] verekedés/verés (fizikai erőszak)
- [3] trágár beszéd (verbális erőszak)
- [4] másik megszégyenítése
- [5] másik megfenyegetése
- [6] egyszeri (alkalomszerű) konfliktus

- [7] rendszeres konfliktus
- [8] előre eltervezett megszégyenítés
- [9] alkalomszerű, helyzetfüggő szívatás

12. Egy fiú és egy lány osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a... *Jelöld meg mindegyiket, amelyikre szerinted igaz!*

- [1] pletykaterjesztés
- [2] verekedés/verés (fizikai erőszak)
- [3] trágár beszéd (verbális erőszak)
- [4] másik megszégyenítése
- [5] másik megfenyegetése
- [6] egyszeri (alkalomszerű) konfliktus
- [7] rendszeres konfliktus
- [8] előre eltervezett megszégyenítés
- [9] alkalomszerű, helyzetfüggő szívatás

13. A következőkben különböző helyzeteket mutatunk be, kérjük jelöld meg, hogy mennyiben felelős valaki az adott helyzetben! *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Egyáltalán nem felelős	Inkább nem felelős	Felelős is meg nem is	Inkább felelős	Teljes mértékben felelős
1. Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak a ruhái, az öltözködési stílusa miatt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak a viselkedési stílusa miatt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak az anyagi helyzete miatt.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Az a gyerek, aki látja, hogy mást bántanak a folyosón, de nem szól erről senkinek.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Az a gyerek, aki látja, hogy mást bántanak a folyosón, és ő is csatlakozik a bántók csoportjához.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Az a tanár, aki látja, hogy valakit bántanak a folyosón, de nem avatkozik közbe.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Az a gyerek, akinek elküldenek egy másiktól készült káros képet, és továbbküldi másoknak is.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8. Az a gyerek, akinek elküldenek egy másiktól készült káros képet, és nevet rajta.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9. Az a gyerek, aki egy osztálytársáról véletlenül készült káros felvételt elküld másoknak.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10. Az a gyerek, aki egy osztálytársáról direkt készült káros felvételt, és elküldi másoknak.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

14. Jelöld be a következő mondatoknál, hogy mennyire gondold igaznak, mennyire értesz egyet velük. *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Teljesen egyetérték	Egyetérték	Részben egyetérték, részben nem	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy káros fényképeket készít a másokról.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy káros fényképeket készít a másokról, és azt felrakja az internetre.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen káros képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6. Közbe kell avatkozni, ha valakit nyilvánosan megszégyenítenek az iskolafolyosón.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Közbe kell avatkozni, ha egy osztálytársadat nyilvánosan megszégyenítik az iskolafolyosón.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Képzeld el azt a helyzetet, hogy az évfolyamodba érkezik egy új gyerek, akit mindenki utál, ezért azzal szivatják, hogy káros képeket töltenek fel róla a facebook-ra, ezen nevet az egész iskola.

15. Elfogadnád-e az új gyereket osztálytársadnak?

- [1] Igen
- [2] Nem
- [3] Nem tudom

16. Elfogadnád-e az új gyereket padtársadnak?

- [1] Igen
- [2] Nem
- [3] Nem tudom

17. Elfogadnád-e az új gyereket közös feladathoz tanórán?

- [1] Igen
[2] Nem
[3] Nem tudom

19. Vállalnád, hogy segíted az új gyerek beilleszkedését?

- [1] Igen
[2] Nem
[3] Nem tudom

18. Beszélgetnél az új gyerekekkel a szünetben?

- [1] Igen
[2] Nem
[3] Nem tudom

Kérdőív – utolsó rész

20. Mit gondolsz, hány barátodra igaz, hogy... *Minden sorban egy választ jelölj!*

	Egyikre sem	Kevésre	Néhányra	Sokra	Mindegyikre
1. Cigarettázik	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Alkoholt fogyaszt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Hetente legalább egy alkalommal részeg lesz	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Marihuánát, hasist (füvet, zöldet, spanglit) fogyaszt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Már volt szexuális kapcsolata (lefeküdt valakivel)	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Most néhány kérdés következik a bántalmazásról. Akkor mondjuk, hogy bántalmaznak valakit, ha valaki vagy valakik durva és kellemetlen dolgokat mond(anak) neki, vagy olyasmit tesz(nek) vele, amit ő nem akar. Az is bántalmazás, ha ismétlődően, durván gúnyolnak, ugratnak valakit, vagy szándékosan kihagyják a közös dolgokból. A bántalmazó erősebb, mint akit bántalmaz, és szándékosan ártani akar neki. Nem számít bántalmazásnak, ha két kb. egyformán erős ember vitatkozik vagy verekszik.

21. Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

22. Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az iskolában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

23. Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban (pl. bántó üzeneteket küldtél sms-ben, chatprogramon keresztül, e-mailben valakinek vagy ilyen bántó üzeneteket tettél ki a falára egy közösségi oldalon; létrehoztál egy weboldalt, hogy kigúnyolj valakit; kellemetlen vagy kínos képeket tettél fel valakiről

az internetre vagy küldted el másoknak anélkül, hogy a képen szereplő megenyedte volna neked)?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt az interneten mások bántalmazásában
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

24. Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?

- [1] Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az interneten
- [2] Előfordult 1-2-szer
- [3] Havonta 2-3-szor
- [4] Kb. hetente
- [5] Hetente többször is

25. Az elmúlt 12 hónapban hányszor verekedtél?

- [1] Egyszer sem verekedtem az elmúlt 12 hónapban
- [2] Egyszer
- [3] Kétszer
- [4] Háromszor
- [5] Négyyszer vagy többször

Minden sorban egy választ jelölj! ⁵⁰

folytatod a következő mondatot: *Nekem ez a foglalkozás arról szólt, hogy...*

[illegible]

A kérdőív végére értél, nagyon köszönjük a segítséget!

⁵⁰ A 38. és a 29. kérdés csak a „foglalkozás” és a „TIE + foglalkozás” csoportok kérdőívében szerepel.

A javítóintézeti drámaórákhoz használt megfigyelési naplók és beszélgetésvázlatok

JUVENTAS PROGRAM / DIE-JÁTÉKSOROZAT

az EMMI Budapesti Javítóintézetben

Szerkezeti + tipográfiai megjegyzések:

A napló ismerteti a foglalkozás célját, helyét, idejét, résztvevőit és bemutatja a foglalkozás lefolyását alakító külső tényezőket.

Ezután a foglalkozásvázlat lépéseit követve bemutatja az alkalmazott munkaformákat és ezek részt vevői használatát.

a) A munkaforma bemutatása félkövérrel, a drámatanárok és facilitátorok instrukciói sima betűtípussal, a résztvevői megszólalások kurzívval szerepelnek. [A folyamatot befolyásoló mozgásos kommunikáció, valamint a folyamatleírás sűrítése csomos zárójelben olvashatók.]

b) A résztvevői alakításokat két típusú szakmai kommentár segít értelmezni: a folyamat drámapedagógiai értékelése piros, a résztvevői alakítások lehetséges magyarázatai zöld színnel szerepelnek.

foglalkozás:

dátum:

I. Körülmények

Helyszín:

Idő:

Drámatanárok: _ _ _ _ _ (D1), _ _ _ _ _ (D2)

Helyi szakember_ _ _ _ _ (M1),

Résztvevők

Jegyzőkönyv: _ _ _ _ _ . A napló a foglalkozás hangfelvétele, a közreműködő szakemberek foglalkozást követő beszélgetése + telefonos interjúk alapján készült el.

A foglalkozás célja és felépítése

- Munkaformák tanítása:
- Csoportdinamikai célok:
- Készségfejlesztés:

A felvételen ütemes, fokozatosan erősödő horkolás hallható. [Ez nagyon durva. A srácok poénkodnak, vagy az ór aludt el? – om]

[Itt a drámatanárok értékelik a kitalált feladatot annak színház-pedagógiai és drámapedagógiai funkciója szerint. Közbekezdéssel, ötletadással a helyi mentálhigiénés szakember is tud sokat segíteni a pedagógiai funkció tisztázásában.]

B) **ÉRTELMEZÉS:** Feladatonként haladva a stáb azonosítja, hogy mit reagáltak a résztvevők a feladatokra (meglepő és jellegzetes válaszokkal; konfliktusos interakciókkal érdemes foglalkozni), ÉS ez mit mond el, mit mutat meg a résztvevők személyéből, az intézeti kultúráról, a drámás folyamat eddig eredményeiről. [Itt a helyi mentálhigiénés szakember – rácsatlakozva a drámatanárok számára jelentős, érdekes tapasztatokra – a helyi viszonyok felől magyarázza meg az említett jelenségeket. Ugyanakkor fontos lenne, hogy maga is bőségesen hozza be a számára érdekes, furcsa, említésre méltó jelenségeket, és megmagyarázza a drámatanároknak, hogy ezek miért tanulságosak.]

IV. A résztvevők egyéni értékelése (javasolt idő: min 1 perc/résztvevő)

- Csoportdinamikai horizonton: ki milyen szerepet vett fel, miként módosult a pozíciója a csoporton belül?
- Egyéni készségei – képességeihez képest – miként változtak (a korábbi alkalmakhoz képest is)?

V. A következő alkalom forgatókönyvének átbeszélése (javasolt idő: min. 15 perc)

- Az alkalom céljának, lehetséges hozadékának explicitté tétele a hat alkalmas folyamaton átfogó célkitűzésein belül.

Függelék

Az általános iskolai hatásvizsgálat adattáblái

Bemeneti minta

1. táblázat. Nemek szerinti eloszlás

		Milyen nemű vagy?		Összesen
		Fiú vagyok	Lány vagyok	
Foglalkozás	N	23	17	40
	%	57,5%	42,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	14	28	42
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Kontroll	N	17	18	35
	%	48,6%	51,4%	100,0%
Össz.	N	54	63	117
	%	46,2%	53,8%	100,0%

2. táblázat. Családok anyagi helyzete szerinti eloszlás

		Család anyagi helyzete			Összesen
		alacsony	közepes	magas	
Foglalkozás	N	4	18	18	40
	%	10,0%	45,0%	45,0%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	7	17	18	42
	%	16,7%	40,5%	42,9%	100,0%
Kontroll	N	5	18	12	35
	%	14,3%	51,4%	34,3%	100,0%
Össz.	N	16	53	48	117
	%	13,7%	45,3%	41,0%	100,0%

3. táblázat. Dohányzó ismerőssel rendelkezők aránya

				Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	10	30	40
	%	25,0%	75,0%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	18	24	42
	%	42,9%	57,1%	100,0%
Kontroll	N	8	27	35
	%	22,9%	77,1%	100,0%
Össz.	N	36	81	117
	%	30,8%	69,2%	100,0%

4. táblázat. Alkoholt fogyasztó ismerőssel rendelkezők aránya

		Alkoholt fogyaszt		Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	11	29	42
	%	27,5%	72,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	17	25	42
	%	40,5%	59,5%	100,0%
Kontroll	N	9	26	32
	%	25,7%	74,3%	100,0%
Össz.	N	37	80	117
	%	31,6%	68,4%	100,0%

5. táblázat. Hetente lerészegedő ismerőssel rendelkezők aránya

		Hetente részeg		Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	25	15	40
	%	62,5%	37,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	34	8	42
	%	81,0%	19,0%	100,0%
Kontroll	N	22	13	35
	%	62,9%	37,1%	100,0%
Össz.	N	81	36	117
	%	69,2%	30,8%	100,0%

6. táblázat. Kannabiszt fogyasztó ismerőssel rendelkezők aránya

		Kannabiszt fogyaszt		Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	33	7	42
	%	82,5%	17,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	35	7	42
	%	83,3%	16,7%	100,0%
Kontroll	N	28	7	32
	%	80,0%	20,0%	100,0%
Össz.	N	96	21	117
	%	82,1%	17,9%	100,0%

7. táblázat. Szexuálisan aktív ismerőssel rendelkezők aránya

		Lefeküdt valakivel		Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	18	22	40
	%	45,0%	55,0%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	29	13	42
	%	69,0%	31,0%	100,0%
Kontroll	N	19	16	35
	%	54,3%	45,7%	100,0%
Össz.	N	66	51	117
	%	56,4%	43,6%	100,0%

8. táblázat. Iskolai bántalmazásban elkövetőként részt vevők aránya

Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	25	15	40
	%	62,5%	37,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	30	12	42
	%	71,4%	28,6%	100,0%
Kontroll	N	28	7	35
	%	80,0%	20,0%	100,0%
Össz.	N	83	34	117
	%	70,9%	29,1%	100,0%

9. táblázat. Iskolai bántalmazásban áldozatként érintettek aránya

Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	31	9	40
	%	77,5%	22,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	31	11	42
	%	73,8%	26,2%	100,0%
Kontroll	N	27	8	35
	%	77,1%	22,9%	100,0%
Össz.	N	89	28	117
	%	76,1%	23,9%	100,0%

10. táblázat. Internetes bántalmazásban elkövetőként részt vevők aránya

Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	33	7	40
	%	82,5%	17,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	38	4	42
	%	90,5%	9,5%	100,0%
Kontroll	N	29	6	35
	%	82,9%	17,1%	100,0%
Össz.	N	100	17	117
	%	85,5%	14,5%	100,0%

11. táblázat. Internetes bántalmazásban áldozatként érintettek aránya

Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	34	6	40
	%	85,0%	15,0%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	35	7	42
	%	83,3%	16,7%	100,0%
Kontroll	N	29	6	35
	%	82,9%	17,1%	100,0%
Össz.	N	98	19	117
	%	83,8%	16,2%	100,0%

12. táblázat. Verekedésben részt vevők aránya

Az elmúlt 12 hónapban hányszor verekedtél?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	31	9	40
	%	77,5%	22,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	25	17	42
	%	59,5%	40,5%	100,0%
Kontroll	N	28	7	35
	%	80,0%	20,0%	100,0%
Össz.	N	84	33	117
	%	71,8%	28,2%	100,0%

13. táblázat. Alkoholfogyasztást elfogadók aránya

Hány éves kortól elfogadható, ha valaki iszik egy kis alkoholt? (Pl.: 1 pohár sört, vagy 1 dl bort, vagy 1 dl pezsgőt.)				Összesen
		16 éves kortól vagy fiatalabban	17 éves kortól vagy idősebben	
Foglalkozás	N	23	17	40
	%	57,5%	42,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	27	15	42
	%	64,3%	35,7%	100,0%
Kontroll	N	21	14	35
	%	60,0%	40,0%	100,0%
Össz.	N	71	46	117
	%	60,7%	39,3%	100,0%

14. táblázat. Kismértékű részegséget elfogadók aránya

Hány éves kortól elfogadható, ha valaki kicsit részeg lesz, becsíp? (Pl.: megváltozik a hangulata, többet beszél, gátlásai csökkennek.)					Összesen
		16 éves kortól vagy fiatalabban	17 éves kortól vagy idősebben	Semmilyen korban nem elfogadható	
Foglalkozás	N	13	25	2	40
	%	32,5%	62,5%	5,0%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	15	25	2	42
	%	35,7%	59,5%	4,8%	100,0%
Kontroll	N	12	23	0	35
	%	34,3%	65,7%	,0%	100,0%
Össz.	N	40	73	4	116
	%	34,2%	62,4%	3,4%	100,0%

15. táblázat. Nagymértékű részegséget elfogadók aránya

Hány éves kortól elfogadható, ha valaki nagyon lerészegedik?
(Pl.: nem tud magáról, elesik, összefüggéstelenül beszél, elhányja magát.)

Összesen

		16 éves kortól vagy fiatalabban	17 éves kortól vagy idősebben	Semmilyen korban nem elfogadható	
Foglalkozás	N	4	18	18	40
	%	10,0%	45,0%	45,0%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	6	17	19	42
	%	14,3%	40,5%	45,2%	100,0%
Kontroll	N	5	18	12	35
	%	14,3%	51,4%	34,3%	100,0%
Össz.	N	15	53	49	117
	%	12,8%	45,3%	41,9%	100,0%

16. táblázat. Nemek szerinti eloszlás

		Milyen nemű vagy?		Összesen
		Fiú vagyok	Lány vagyok	
Foglalkozás	N	19	16	35
	%	54,3%	45,7%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	12	22	34
	%	35,3%	64,7%	100,0%
Kontroll	N	23	18	41
	%	56,1%	43,9%	100,0%
Össz.	N	54	56	110
	%	49,1%	50,9%	100,0%

17. táblázat. Családok anyagi helyzete szerinti eloszlás

		Család anyagi helyzete			Összesen
		alacsony	közepes	magas	
Foglalkozás	N	4	20	11	35
	%	11,4%	57,1%	31,4%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	4	18	12	34
	%	11,8%	52,9%	35,3%	100,0%
Kontroll	N	6	21	14	41
	%	14,6%	51,2%	34,1%	100,0%
Össz.	N	14	59	37	110
	%	12,7%	53,6%	33,6%	100,0%

18. táblázat. Dohányzó ismerőssel rendelkezők aránya

		Cigarettazik		Összesen
		nincs ilyen ismerőse	van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	6	29	35
	%	17,1%	82,9%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	17	17	34
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Kontroll	N	3	38	41
	%	7,3%	92,7%	100,0%
Össz.	N	26	84	110
	%	23,6%	76,4%	100,0%

19. táblázat. Alkoholt fogyasztó ismerőssel rendelkezők aránya

		Alkoholt fogyaszt		Összesen
		nincs ilyen ismerőse	van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	9	26	35
	%	25,7%	74,3%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	15	19	34
	%	44,1%	55,9%	100,0%
Kontroll	N	6	35	41
	%	14,6%	85,4%	100,0%
Össz.	N	30	80	110
	%	27,3%	72,7%	100,0%

20. táblázat. Hetente lerészegedő ismerőssel rendelkezők aránya

		Hetente részeg		Összesen
		nincs ilyen ismerőse	van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	20	15	35
	%	57,1%	42,9%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	32	2	34
	%	94,1%	5,9%	100,0%
Kontroll	N	24	17	41
	%	58,5%	41,5%	100,0%
Össz.	N	76	34	110
	%	69,1%	30,9%	100,0%

21. táblázat. Kannabiszt fogyasztó ismerőssel rendelkezők aránya

		Kannabiszt fogyaszt		Összesen
		nincs ilyen ismerőse	van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	24	11	35
	%	68,6%	31,4%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	29	5	34
	%	85,3%	14,7%	100,0%
Kontroll	N	32	9	41
	%	78,0%	22,0%	100,0%
Össz.	N	85	25	110
	%	77,3%	22,7%	100,0%

22. táblázat. Szexuálisan aktív ismerőssel rendelkezők aránya

		Lefeküdt valakivel		Összesen
		nincs ilyen ismerőse	van ilyen ismerőse	
Foglalkozás	N	10	25	35
	%	28,6%	71,4%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	22	12	34
	%	64,7%	35,3%	100,0%
Kontroll	N	17	24	41
	%	41,5%	58,5%	100,0%
Össz.	N	49	61	110
	%	44,5%	55,5%	100,0%

23. táblázat. Iskolai bántalmazásban elkövetőként részt vevők aránya

Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	24	11	35
	%	68,6%	31,4%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	26	8	34
	%	76,5%	23,5%	100,0%
Kontroll	N	35	6	41
	%	85,4%	14,6%	100,0%
Össz.	N	85	25	110
	%	77,3%	22,7%	100,0%

24. táblázat. Iskolai bántalmazásban áldozatként érintettek aránya

Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	26	9	35
	%	74,3%	25,7%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	27	7	34
	%	79,4%	20,6%	100,0%
Kontroll	N	36	5	41
	%	87,8%	12,2%	100,0%
Össz.	N	89	21	110
	%	80,9%	19,1%	100,0%

25. táblázat. Internetes bántalmazásban elkövetőként részt vevők aránya

Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	30	5	35
	%	85,7%	14,3%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	29	5	34
	%	85,3%	14,7%	100,0%
Kontroll	N	34	7	41
	%	82,9%	17,1%	100,0%
Össz.	N	93	17	110
	%	84,5%	15,5%	100,0%

26. táblázat. Internetes bántalmazásban áldozatként érintettek aránya

Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	28	7	35
	%	80,0%	20,0%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	28	6	34
	%	82,4%	17,6%	100,0%
Kontroll	N	36	5	41
	%	87,8%	12,2%	100,0%
Össz.	N	92	18	110
	%	83,6%	16,4%	100,0%

27. táblázat. Verekedésben részt vevők aránya

Az elmúlt 12 hónapban hányszor verekedtél?		Összesen		
		Egyszer sem	Előfordult	
Foglalkozás	N	23	12	35
	%	65,7%	34,3%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	25	9	34
	%	73,5%	26,5%	100,0%
Kontroll	N	32	9	41
	%	78,0%	22,0%	100,0%
Össz.	N	80	30	110
	%	72,7%	27,3%	100,0%

28. táblázat. Alkoholfogyasztást elfogadók aránya

Hány éves kortól elfogadható, ha valaki iszik egy kis alkoholt? (Pl.: 1 pohár sört, vagy 1 dl bort, vagy 1 dl pezsgőt.)					Össze- sen
		16 éves kortól vagy fiatalabban	17 éves kortól vagy idősebben	Semmilyen korban nem elfogadható	
Foglalkozás	N	23	11	1	35
	%	65,7%	31,4%	2,9%	100,0%
TIE++ foglalkozás	N	21	12	1	34
	%	61,8%	35,3%	2,9%	100,0%
Kontroll	N	28	12	1	41
	%	68,3%	29,3%	2,4%	100,0%
Össz.	N	72	35	3	110
	%	65,5%	31,8%	2,7%	100,0%

29. táblázat. Kismértékű részegséget elfogadók aránya

Hány éves kortól elfogadható, ha valaki kicsit részeg lesz, becsíp? (Pl.: megváltozik a hangulata, többet beszél, gátlásai csökkennek.)					Össze- sen
		16 éves kortól vagy fiatalabban	17 éves kortól vagy idősebben	Semmilyen korban nem elfogadható	
Foglalkozás	N	15	19	1	35
	%	42,9%	54,3%	2,9%	100,0%
TIE++ foglalkozás	N	6	25	3	34
	%	17,6%	73,5%	8,8%	100,0%
Kontroll	N	13	26	2	41
	%	31,7%	63,4%	4,9%	100,0%
Össz.	N	34	70	6	110
	%	30,9%	63,6%	5,5%	100,0%

Eredmények

31. táblázat. Áldozathibáztatás témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – szignifikanciavizsgálat eredményei

ANOVA Table

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Aki együtt mennek bulizni, azoknak oda kell figyelniük egymásra. * Beavatkozás	Between Groups	,101	2	,050	,162	,851
	Within Groups	35,557	114	,312		
	Össz.	35,658	116			
Akit részegen megvernek, maga tehet róla. * beavatkozás Beavatkozás	Between Groups	2,420	2	1,210	1,644	,198
	Within Groups	83,905	114	,736		
	Össz.	86,325	116			
Akit részegen kirabolnak, maga tehet róla. * Beavatkozás	Between Groups	3,144	2	1,572	1,359	,261
	Within Groups	131,848	114	1,157		
	Össz.	134,991	116			
Akiről részegen kínos képek készülnek maga tehet róla. * Beavatkozás	Between Groups	,297	2	,149	,115	,891
	Within Groups	146,780	114	1,288		
	Össz.	147,077	116			
Akiről részegen kínos képek készülnek, amit kiraknak az internetre, maga tehet róla. * beavatkozás	Between Groups	,879	2	,439	,321	,726
	Within Groups	155,890	114	1,367		
	Össz.	156,769	116			
Ha idősebbekkel bulizol, nagyobb biztonságban vagy. * Beavatkozás	Between Groups	1,229	2	,614	,611	,545
	Within Groups	114,737	114	1,006		
	Össz.	115,966	116			
18 éves kor alatt senki ne fogyasszon alkoholt. * Beavatkozás	Between Groups	1,338	2	,669	,602	,549
	Within Groups	126,662	114	1,111		
	Össz.	128,000	116			

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Akik együtt mennek bulizni, azoknak oda kell figyelniük egymásra. * Beavatkozás	Between Groups	,481	2	,241	,763	,469
	Within Groups	33,737	107	,315		
	Össz.	34,218	109			
Akit részegen megvernek, maga tehet róla. * Beavatkozás	Between Groups	,184	2	,092	,171	,843
	Within Groups	57,489	107	,537		
	Össz.	57,673	109			
Akit részegen kirabolnak, maga tehet róla. * Beavatkozás	Between Groups	,549	2	,274	,315	,731
	Within Groups	93,351	107	,872		
	Össz.	93,900	109			
Akiről részegen kínos képek készülnek maga tehet róla. * Beavatkozás	Between Groups	2,948	2	1,474	1,677	,192
	Within Groups	94,042	107	,879		
	Össz.	96,991	109			
Akiről részegen kínos képek készülnek, amit kiraknak az internetre, maga tehet róla. * Beavatkozás	Between Groups	2,691	2	1,345	1,257	,289
	Within Groups	114,482	107	1,070		
	Össz.	117,173	109			
Ha idősebbekkel bulizol, nagyobb biztonságban vagy. * Beavatkozás	Between Groups	7,292	2	3,646	4,607	,012
	Within Groups	84,672	107	,791		
	Össz.	91,964	109			
18 éves kor alatt senki ne fogyasszon alkoholt. * Beavatkozás	Between Groups	7,067	2	3,533	2,367	,099
	Within Groups	159,706	107	1,493		
	Össz.	166,773	109			

32. táblázat. Veszélyérzékelés témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – szignifikanciavizsgálat eredményei

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Valaki egyedül megy el egy olyan házibuliba, ahol nem ismer senkit. * Beavatkozás	Between Groups	,028	2	,014	,023	,977
	Within Groups	70,194	114	,616		
	Össz.	70,222	116			
Valakit egyedül hagynak egy szórakozóhelyen a barátai * beavatkozás	Between Groups	,347	2	,173	,265	,768
	Within Groups	74,576	114	,654		
	Össz.	74,923	116			
Egy hetedikes hazudik a szüleinek arról, hogy éppen hol van * Beavatkozás	Between Groups	,828	2	,414	,626	,536
	Within Groups	75,394	114	,661		
	Össz.	76,222	116			
Egy 14 éves lány elmegy bulizni idősebb fiúkkal * Beavatkozás	Between Groups	4,045	2	2,023	2,458	,090
	Within Groups	93,818	114	,823		
	Össz.	97,863	116			
Egy 14 éves fiú elmegy bulizni idősebb fiúkkal * Beavatkozás	Between Groups	,461	2	,231	,244	,784
	Within Groups	107,505	114	,943		
	Össz.	107,966	116			
Egy 14 éves lány elmegy bulizni az osztálytársaival * Beavatkozás	Between Groups	2,325	2	1,163	1,028	,361
	Within Groups	128,923	114	1,131		
	Össz.	131,248	116			
Egy 14 éves fiú elmegy bulizni az osztálytársaival * Beavatkozás	Between Groups	1,053	2	,526	,568	,568
	Within Groups	105,733	114	,927		
	Össz.	106,786	116			
Egy hetedikesnek udvarol egy nyolcadikos * Beavatkozás	Between Groups	1,226	2	,613	,980	,378
	Within Groups	71,304	114	,625		
	Össz.	72,530	116			
Egy hetedikesnek udvarol egy középiskolás * Beavatkozás	Between Groups	8,265	2	4,133	4,760	,010
	Within Groups	98,965	114	,868		
	Össz.	107,231	116			
Egy hetedikesnek udvarol egy egyetemista * Beavatkozás	Between Groups	3,305	2	1,653	2,617	,077
	Within Groups	71,994	114	,632		
	Össz.	75,299	116			

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Valaki egyedül megy el egy olyan háziuliba, ahol nem ismer senkit * Beavatkozás	Between Groups	7,328	2	3,664	5,633	,005
	Within Groups	69,590	107	,650		
	Össz.	76,918	109			
Valakit egyedül hagynak egy szórakozóhelyen a barátai * Beavatkozás	Between Groups	11,977	2	5,989	8,022	,001
	Within Groups	79,877	107	,747		
	Össz.	91,855	109			
Egy hetedikes hazudik a szüleinek arról, hogy éppen hol van * Beavatkozás	Between Groups	14,288	2	7,144	8,134	,001
	Within Groups	93,976	107	,878		
	Össz.	108,264	109			
Egy 14 éves lány elmegy bulizni idősebb fiúkkal * Beavatkozás	Between Groups	9,481	2	4,741	5,882	,004
	Within Groups	86,237	107	,806		
	Össz.	95,718	109			
Egy 14 éves fiú elmegy bulizni idősebb fiúkkal * Beavatkozás	Between Groups	2,308	2	1,154	1,310	,274
	Within Groups	94,247	107	,881		
	Össz.	96,555	109			
Egy 14 éves lány elmegy bulizni az osztálytársaival * Beavatkozás	Between Groups	2,674	2	1,337	1,705	,187
	Within Groups	83,917	107	,784		
	Össz.	86,591	109			
Egy 14 éves fiú elmegy bulizni az osztálytársaival * Beavatkozás	Between Groups	1,754	2	,877	1,264	,287
	Within Groups	74,210	107	,694		
	Össz.	75,964	109			
Egy hetedikesnek udvarol egy nyolcadikos * Beavatkozás	Between Groups	5,633	2	2,817	3,433	,036
	Within Groups	87,785	107	,820		
	Össz.	93,418	109			
Egy hetedikesnek udvarol egy középiskolás * Beavatkozás	Between Groups	3,854	2	1,927	1,731	,182
	Within Groups	119,137	107	1,113		
	Össz.	122,991	109			
Egy hetedikesnek udvarol egy egyetemista * Beavatkozás	Between Groups	3,646	2	1,823	1,776	,174
	Within Groups	109,818	107	1,026		
	Össz.	113,464	109			

33. táblázat. Iskolai bántalmazás témaköréhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban – szignifikanciavizsgálat eredményei

ANOVA Table						
Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól. * Beavatkozás	Between Groups	,077	2	,039	,053	,948
	Within Groups	82,248	114	,721		
	Össz.	82,325	116			
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól, és azt felrakja az internetre. * Beavatkozás	Between Groups	1,209	2	,605	1,195	,307
	Within Groups	57,680	114	,506		
	Össz.	58,889	116			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen kínos képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	1,318	2	,659	,795	,454
	Within Groups	94,494	114	,829		
	Össz.	95,812	116			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	1,040	2	,520	,616	,542
	Within Groups	96,190	114	,844		
	Össz.	97,231	116			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	,650	2	,325	,309	,735
	Within Groups	120,119	114	1,054		
	Össz.	120,769	116			

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól. * Beavatkozás	Between Groups	4,135	2	2,067	3,218	,044
	Within Groups	68,738	107	,642		
	Össz.	72,873	109			
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól, és azt felrakja az internetre. * Beavatkozás	Between Groups	5,683	2	2,842	4,937	,009
	Within Groups	61,589	107	,576		
	Össz.	67,273	109			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen kínos képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	9,110	2	4,555	5,727	,004
	Within Groups	85,108	107	,795		
	Össz.	94,218	109			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	5,896	2	2,948	3,892	,023
	Within Groups	81,058	107	,758		
	Össz.	86,955	109			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	2,175	2	1,087	1,060	,350
	Within Groups	109,725	107	1,025		
	Össz.	111,900	109			

34./ a táblázat. Problémaérzékelés és felnőttek bevonása témakörben feltett kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban
– szignifikanciavizsgálat eredményei

ANOVA Table

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Szólnál-e egy felnőttnek, ha rosszul lesz az egyik buliban az alkoholtól? * Beavatkozás	Between Groups	,183	2	,092	,219	,803
	Within Groups	47,680	114	,418		
	Össz.	47,863	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod rosszul lesz a buliban az alkoholtól? * Beavatkozás	Between Groups	2,820	2	1,410	3,191	,045
	Within Groups	50,376	114	,442		
	Össz.	53,197	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod elment bulizni és már régóta nem veszi fel a telefonját? * Beavatkozás	Between Groups	1,744	2	,872	2,185	,117
	Within Groups	45,504	114	,399		
	Össz.	47,248	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha a beleegyezésed nélkül kerül ki egy rólad készült fotó az internetre? * Beavatkozás	Between Groups	3,435	2	1,718	2,744	,069
	Within Groups	71,351	114	,626		
	Össz.	74,786	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha valaki annak ellenére udvarol, hogy jelezted neki, nem szeretnél vele járni? * Beavatkozás	Between Groups	1,663	2	,832	,891	,413
	Within Groups	106,337	114	,933		
	Össz.	108,000	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy idegen felnőtt írogat a Facebookon? * Beavatkozás	Between Groups	1,272	2	,636	,788	,457
	Within Groups	91,976	114	,807		
	Össz.	93,248	116			

34./ b táblázat. Problémaérzékelés és felnőttek bevonása témakörben feltett kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban

– szignifikanciavizsgálat eredményei

ANOVA Table

Bemenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodnak egy idegen felnőtt írogat a Facebookon? * Beavatkozás	Between Groups	1,117	2	,559	,643	,528
	Within Groups	99,105	114	,869		
	Össz.	100,222	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha csúfolnak az iskolában? * Beavatkozás	Between Groups	,541	2	,270	,327	,722
	Within Groups	94,229	114	,827		
	Össz.	94,769	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat csúfolják az iskolában? * Beavatkozás	Between Groups	,172	2	,086	,135	,874
	Within Groups	72,614	114	,637		
	Össz.	72,786	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha megvernek az iskolában? * Beavatkozás	Between Groups	4,244	2	2,122	2,789	,066
	Within Groups	86,748	114	,761		
	Össz.	90,991	116			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat megverik az iskolában? * Beavatkozás	Between Groups	1,943	2	,972	1,674	,192
	Within Groups	66,176	114	,580		
	Össz.	68,120	116			

34./ a táblázat. Problémaérzékelés és felnőttek bevonása témakörben feltett kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban
– szignifikanciavizsgálat eredményei

ANOVA Table

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Szólnál-e egy felnőttnek, ha rosszul leszél egy buliban az alkoholtól? * Beavatkozás	Between Groups	1,124	2	,562	1,141	,323
	Within Groups	52,694	107	,492		
	Össz.	53,818	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod rosszul lesz a buliban az alkoholtól? * Beavatkozás	Between Groups	1,191	2	,595	1,321	,271
	Within Groups	48,227	107	,451		
	Össz.	49,418	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátod elment bulizni és már régóta nem veszi fel a telefonját? * Beavatkozás	Between Groups	2,676	2	1,338	2,937	,057
	Within Groups	48,742	107	,456		
	Össz.	51,418	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha a beleegyezésed nélkül kerül ki egy rólad készült fotó az internetre? * Beavatkozás	Between Groups	5,723	2	2,861	4,244	,017
	Within Groups	72,132	107	,674		
	Össz.	77,855	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha valaki annak ellenére udvarol, hogy jelezted neki, nem szeretnél vele járni? * Beavatkozás	Between Groups	1,175	2	,587	,693	,502
	Within Groups	90,680	107	,847		
	Össz.	91,855	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy idegen felnőtt írogat a Facebookon? * Beavatkozás	Between Groups	,639	2	,320	,397	,673
	Within Groups	86,052	107	,804		
	Össz.	86,691	109			

34./ b táblázat. Problémaérzékelés és felnőttek bevonása témakörben feltett kérdésekre adott válaszok átlagértéke az egyes csoportokban a kimeneti és bemeneti mérés szerinti bontásban

– szignifikanciavizsgálat eredményei

ANOVA Table

Kimenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodnak egy idegen felnőtt írogat a Facebookon? * Beavatkozás	Between Groups	1,452	2	,726	,930	,398
	Within Groups	83,503	107	,780		
	Össz.	84,955	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha csúfolnak az iskolában? * Beavatkozás	Between Groups	7,916	2	3,958	5,497	,005
	Within Groups	77,039	107	,720		
	Össz.	84,955	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat csúfolják az iskolában? * Beavatkozás	Between Groups	,792	2	,396	,609	,546
	Within Groups	69,581	107	,650		
	Össz.	70,373	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha megvernek az iskolában? * Beavatkozás	Between Groups	4,509	2	2,254	3,163	,046
	Within Groups	76,255	107	,713		
	Össz.	80,764	109			
Szólnál-e egy felnőttnek, ha egy barátodat megverik az iskolában? * Beavatkozás	Between Groups	2,895	2	1,447	2,475	,089
	Within Groups	62,560	107	,585		
	Össz.	65,455	109			

35. táblázat. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„A foglalkozás számomra fontos témákról szolt.”

		A foglalkozás számomra fontos témákról szolt.					Total
		teljes mértékben igaz rám	inkább igaz	részben igaz, részben nem	inkább nem igaz	egyáltalán nem igaz rám	
Foglalkozás	N	7	14	7	4	2	34
	%	20,6%	41,2%	20,6%	11,8%	5,9%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	16	9	8	0	0	33
	%	48,5%	27,3%	24,2%	0,0%	0,0%	100,0%
Kontroll	N	23	23	15	4	2	67
	%	34,3%	34,3%	22,4%	6,0%	3,0%	100,0%
Össz.	N	26	84	26	84	26	110
	%	23,6%	76,4%	23,6%	76,4%	23,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,663a	4	,031
Likelihood Ratio	13,083	4	,011
Linear-by-Linear Association	6,619	1	,010
N of Valid Cases	67		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,99.

36. táblázat. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban „Élveztem a részvételt a foglalkozáson.”

		Élveztem a részvételt a foglalkozáson					Össze- sen
		teljes mérték- ben igaz rám	inkább igaz	részben igaz, részben nem	inkább nem igaz	egyál- talán nem igaz rám	
Foglalkozás	N	5	18	7	3	1	34
	%	14,7%	52,9%	20,6%	8,8%	2,9%	100,0%
TIE+- foglalkozás	N	22	7	4	0	0	33
	%	66,7%	21,2%	12,1%	0,0%	0,0%	100,0%
Kontroll	N	27	25	11	3	1	67
	%	40,3%	37,3%	16,4%	4,5%	1,5%	100,0%
Össz.	N	26	84	26	84	26	110
	%	23,6%	76,4%	23,6%	76,4%	23,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,351 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	22,924	4	,000
Linear-by-Linear Association	14,324	1	,000
N of Valid Cases	67		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

37. táblázat. A csoportos beszélgetés értékelése a beavatkozások szerinti bontásban „Sokat tanultam a foglalkozáson.”

		Sokat tanultam a foglalkozáson.					Össze- sen
		teljes mérték- ben igaz rám	inkább igaz	részben igaz, részben nem	inkább nem igaz	egyál- talan nem igaz rám	
foglalkozás	N	4	8	16	4	2	34
	%	11,8%	23,5%	47,1%	11,8%	5,9%	100,0%
TIE+- foglalkozás	N	16	5	7	4	1	33
	%	48,5%	15,2%	21,2%	12,1%	3,0%	100,0%
kontroll	N	20	13	23	8	3	67
	%	29,9%	19,4%	34,3%	11,9%	4,5%	100,0%
Össz.	N	26	84	26	84	26	110
	%	23,6%	76,4%	23,6%	76,4%	23,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,735a	4	,019
Likelihood Ratio	12,351	4	,015
Linear-by-Linear Association	6,068	1	,014
N of Valid Cases	67		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,48

38. táblázat. A TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban „Az előadás számomra fontos témákról szólt.”

	N	%
Teljes mértékben igaz rám	15	45,5
Inkább igaz	11	33,3
Részben igaz, részben nem	5	15,2
Inkább nem igaz	2	6,1
Összesen	33	100,0

39. táblázat. A TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban „Élveztem az előadásban való részvételt.”

	N	%
Teljes mértékben igaz rám	22	66,7
Inkább igaz	8	24,2
Részben igaz, részben nem	3	9,1
Összesen	33	100,0

40. táblázat. A TIE értékelése a beavatkozások szerinti bontásban
„Sokat tanultam az előadásból.”

	N	%
Teljes mértékben igaz rám	15	45,5
Inkább igaz	7	21,2
Részben igaz, részben nem	9	27,3
Inkább nem igaz	2	6,1
Total	33	100,0

A középiskolai hatásvizsgálat adattáblái

Bemeneti minta

41. táblázat: Nemek szerinti eloszlás

		Milyen nemű vagy?		Összesen
		Fiú vagyok	Lány vagyok	
Kontroll	N	16	42	58
	%	27,6%	72,4%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	16	38	54
	%	29,6%	70,4%	100,0%
Foglalkozás	N	17	40	57
	%	29,8%	70,2%	100,0%
Össz.	N	49	120	169
	%	29,0%	71,0%	100,0%

42. táblázat. Családok anyagi helyzete szerinti eloszlás

		Család anyagi helyzete			Összesen
		alacsony	közepes	magas	
Kontroll	N	16	33	9	58
	%	27,6%	56,9%	15,5%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	13	23	18	54
	%	24,1%	42,6%	33,3%	100,0%
Foglalkozás	N	20	23	14	57
	%	35,1%	40,4%	24,6%	100,0%
Össz.	N	49	79	41	169
	%	29,0%	46,7%	24,3%	100,0%

43. táblázat. Dohányzó ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	8	10	40	58
	%	13,8%	17,2%	69,0%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	3	7	44	54
	%	5,6%	13,0%	81,5%	100,0%
Foglalkozás	N	2	8	47	57
	%	3,5%	14,0%	82,5%	100,0%
Össz.	N	13	25	131	169
	%	7,7%	14,8%	77,5%	100,0%

44. táblázat. Alkoholt fogyasztó ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	2	15	41	58
	%	3,4%	25,9%	70,7%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	0	5	49	54
	%	0,0%	9,3%	90,7%	100,0%
Foglalkozás	N	3	9	45	57
	%	5,3%	15,8%	78,9%	100,0%
Össz.	N	5	29	135	169
	%	3,0%	17,2%	79,9%	100,0%

45. táblázat. Hetente lerészegedő ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	22	15	21	58
	%	37,9%	25,9%	36,2%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	10	17	27	54
	%	18,5%	31,5%	50,0%	100,0%
Foglalkozás	N	21	15	21	57
	%	36,8%	26,3%	36,8%	100,0%
Össz.	N	53	47	69	169
	%	31,4%	27,8%	40,8%	100,0%

46. táblázat. Kannabiszt fogyasztó ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	26	16	16	58
	%	44,8%	27,6%	27,6%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	22	12	20	54
	%	40,7%	22,2%	37,0%	100,0%
Foglalkozás	N	22	9	26	57
	%	38,6%	15,8%	45,6%	100,0%
Össz.	N	70	37	62	169
	%	41,4%	21,9%	36,7%	100,0%

47. táblázat. Szexuálisan aktív ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	8	21	29	58
	%	13,8%	36,2%	50,0%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	2	11	41	54
	%	3,7%	20,4%	75,9%	100,0%
Foglalkozás	N	9	10	38	57
	%	15,8%	17,5%	66,7%	100,0%
Össz.	N	19	42	108	169
	%	11,2%	24,9%	63,9%	100,0%

48. táblázat. Iskolai bántalmazásban elkövetőként részt vevők aránya

Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	52	6	58
	%	89,7%	10,3%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	42	12	54
	%	77,8%	22,2%	100,0%
Foglalkozás	N	47	10	57
	%	82,5%	17,5%	100,0%
Össz.	N	141	28	169
	%	83,4%	16,6%	100,0%

49. táblázat. Iskolai bántalmazásban áldozatként érintettek aránya

Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	45	13	58
	%	77,6%	22,4%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	46	8	54
	%	85,2%	14,8%	100,0%
Foglalkozás	N	46	11	57
	%	80,7%	19,3%	100,0%
Össz.	N	137	32	169
	%	81,1%	18,9%	100,0%

50. táblázat. Internetes bántalmazásban elkövetőként részt vevők aránya

Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	54	4	58
	%	93,1%	6,9%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	43	11	54
	%	79,6%	20,4%	100,0%
Foglalkozás	N	47	10	57
	%	82,5%	17,5%	100,0%
Össz.	N	144	25	169
	%	85,2%	14,8%	100,0%

51. táblázat. Internetes bántalmazásban áldozatként érintettek aránya

Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	50	8	58
	%	86,2%	13,8%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	45	9	54
	%	83,3%	16,7%	100,0%
Foglalkozás	N	44	13	57
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Össz.	N	139	30	169
	%	82,2%	17,8%	100,0%

52. táblázat. Verekedésben részt vevők aránya

Az elmúlt 12 hónapban hányszor verekedtél?			Összesen	
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	45	13	58
	%	77,6%	22,4%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	37	17	54
	%	68,5%	31,5%	100,0%
Foglalkozás	N	46	11	57
	%	80,7%	19,3%	100,0%
Össz.	N	128	41	169
	%	75,7%	24,3%	100,0%

Kimeneti minta

53. táblázat. Nemek szerinti eloszlás

			Milyen nemű vagy?	Összesen
			Fiú vagyok	Lány vagyok
Kontroll	N	13	38	51
	%	25,5%	74,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	14	33	47
	%	29,8%	70,2%	100,0%
Foglalkozás	N	16	38	54
	%	29,6%	70,4%	100,0%
Össz.	N	43	109	152
	%	28,3%	71,7%	100,0%

54. táblázat. Családok anyagi helyzete szerinti eloszlás

		Család anyagi helyzete			Összesen
		alacsony	közepes	magas	
Kontroll	N	17	27	7	51
	%	33,3%	52,9%	13,7%	100,0%
TIE+- foglalkozás	N	15	14	18	47
	%	31,9%	29,8%	38,3%	100,0%
Foglalkozás	N	19	21	14	54
	%	35,2%	38,9%	25,9%	100,0%
Össz.	N	51	62	39	152
	%	33,6%	40,8%	25,7%	100,0%

55. táblázat. Dohányzó ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	5	15	31	51
	%	9,8%	29,4%	60,8%	100,0%
TIE+- foglalkozás	N	0	10	37	47
	%	0,0%	21,3%	78,7%	100,0%
Foglalkozás	N	1	8	45	54
	%	1,9%	14,8%	83,3%	100,0%
Össz.	N	6	33	113	152
	%	3,9%	21,7%	74,3%	100,0%

56. táblázat. Alkoholt fogyasztó ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	3	13	35	51
	%	5,9%	25,5%	68,6%	100,0%
TIE+- foglalkozás	N	1	4	42	47
	%	2,1%	8,5%	89,4%	100,0%
Foglalkozás	N	2	7	45	54
	%	3,7%	13,0%	83,3%	100,0%
Össz.	N	6	24	122	152
	%	3,9%	15,8%	80,3%	100,0%

57. táblázat. Hetente lerészegedő ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	23	13	15	51
	%	45,1%	25,5%	29,4%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	6	16	25	47
	%	12,8%	34,0%	53,2%	100,0%
Foglalkozás	N	15	19	20	54
	%	27,8%	35,2%	37,0%	100,0%
Össz.	N	44	48	60	152
	%	28,9%	31,6%	39,5%	100,0%

58. táblázat. Kannabiszt fogyasztó ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	27	9	15	51
	%	52,9%	17,6%	29,4%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	19	10	18	47
	%	40,4%	21,3%	38,3%	100,0%
Foglalkozás	N	13	18	23	54
	%	24,1%	33,3%	42,6%	100,0%
Össz.	N	59	37	56	152
	%	38,8%	24,3%	36,8%	100,0%

59. táblázat. Szexuálisan aktív ismerőssel rendelkezők aránya

					Összesen
		Nincs ilyen ismerőse	Van néhány ilyen ismerőse	Több ilyen ismerőse van	
Kontroll	N	10	15	26	51
	%	19,6%	29,4%	51,0%	100,0%
TIE+-foglalkozás	N	2	10	35	47
	%	4,3%	21,3%	74,5%	100,0%
Foglalkozás	N	7	10	37	54
	%	13,0%	18,5%	68,5%	100,0%
Össz.	N	19	35	98	152
	%	12,5%	23,0%	64,5%	100,0%

60. táblázat. Iskolai bántalmazásban elkövetőként részt vevők aránya

Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	45	6	51
	%	88,2%	11,8%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	40	7	47
	%	85,1%	14,9%	100,0%
Foglalkozás	N	44	10	54
	%	81,5%	18,5%	100,0%
Össz.	N	129	23	152
	%	84,9%	15,1%	100,0%

61. táblázat. Iskolai bántalmazásban áldozatként érintettek aránya

Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztad így téged az iskolában?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	39	12	51
	%	76,5%	23,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	38	9	47
	%	80,9%	19,1%	100,0%
Foglalkozás	N	44	10	54
	%	81,5%	18,5%	100,0%
Össz.	N	121	31	152
	%	79,6%	20,4%	100,0%

62. táblázat. Internetes bántalmazásban elkövetőként részt vevők aránya

Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	47	4	51
	%	92,2%	7,8%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	36	11	47
	%	76,6%	23,4%	100,0%
Foglalkozás	N	44	10	54
	%	81,5%	18,5%	100,0%
Össz.	N	127	25	152
	%	83,6%	16,4%	100,0%

63. táblázat. Internetes bántalmazásban áldozatként érintettek aránya

Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	44	7	51
	%	86,3%	13,7%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	39	8	47
	%	83,0%	17,0%	100,0%
Foglalkozás	N	48	6	54
	%	88,9%	11,1%	100,0%
Össz.	N	131	21	152
	%	86,2%	13,8%	100,0%

64. táblázat. Verekedésben részt vevők aránya

Az elmúlt 12 hónapban hányszor verekedtél?				Összesen
		Egyszer sem	Előfordult	
Kontroll	N	39	12	51
	%	76,5%	23,5%	100,0%
TIE+foglalkozás	N	32	15	47
	%	68,1%	31,9%	100,0%
Foglalkozás	N	43	11	54
	%	79,6%	20,4%	100,0%
Össz.	N	114	38	152
	%	75,0%	25,0%	100,0%

Eredmények

ANOVA Table
Bemenet / a
Két, nagyjából hasonló osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pletykaterjesztés * Beavatkozás	Between Groups	,405	2	,203	1,667	,192
	Within Groups	20,186	166	,122		
	Össz.	20,592	168			
Verekedés/verés (fizikai erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	,747	2	,374	4,801	,009
	Within Groups	12,921	166	,078		
	Össz.	13,669	168			
Trágár beszéd (verbális erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	1,175	2	,588	2,512	,084
	Within Groups	38,825	166	,234		
	Össz.	40,000	168			
Másik megszégyenítése * Beavatkozás	Between Groups	,434	2	,217	1,526	,220
	Within Groups	23,590	166	,142		
	Össz.	24,024	168			
Másik megfenyegetése * Beavatkozás	Between Groups	,268	2	,134	,827	,439
	Within Groups	26,892	166	,162		
	Össz.	27,160	168			
Egyszeri (alkalomszerű) konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,142	2	,071	2,084	,128
	Within Groups	5,645	166	,034		
	Össz.	5,787	168			
Rendszeres konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,041	2	,021	,081	,922
	Within Groups	42,136	166	,254		
	Össz.	42,178	168			

ANOVA Table

Bemenet / b

Két, nagyjából hasonló osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Bemenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Előre eltervezett megszegyenítés * Beavatkozás	Between Groups	,831	2	,416	4,523	,012
	Within Groups	15,252	166	,092		
	Össz.	16,083	168			
Alkalomszerű, helyzetfüggő szivatas * Beavatkozás	Between Groups	,007	2	,003	,017	,983
	Within Groups	32,052	166	,193		
	Össz.	32,059	168			

ANOVA Table

Kimenet / a

Két, nagyjából hasonló osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pletykaterjesztés * Beavatkozás	Between Groups	,032	2	,016	,072	,930
	Within Groups	32,810	149	,220		
	Össz.	32,842	151			
Verekedés/verés (fizikai erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	1,024	2	,512	4,127	,018
	Within Groups	18,495	149	,124		
	Össz.	19,520	151			
Trágár beszéd (verbális erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	2,172	2	1,086	4,571	,012
	Within Groups	35,407	149	,238		
	Össz.	37,579	151			
Másik megszegyenítése * Beavatkozás	Between Groups	,631	2	,315	3,647	,028
	Within Groups	12,889	149	,087		
	Össz.	13,520	151			

ANOVA Table
Kimenet / b
Két, nagyjából hasonló osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Kimenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Másik megfenyegetése * Beavatkozás	Between Groups	,665	2	,332	1,812	,167
	Within Groups	27,329	149	,183		
	Össz.	27,993	151			
Egyszeri (alkalomszerű) konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,066	2	,033	,483	,618
	Within Groups	10,138	149	,068		
	Össz.	10,204	151			
Rendszeres konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,984	2	,492	2,076	,129
	Within Groups	35,331	149	,237		
	Össz.	36,316	151			
Előre eltervezett megszé- gyenítés * Beavatkozás	Between Groups	,581	2	,290	3,149	,046
	Within Groups	13,735	149	,092		
	Össz.	14,316	151			
Alkalomszerű, helyzetfü- gő szivatas * Beavatkozás	Between Groups	,787	2	,394	1,899	,153
	Within Groups	30,890	149	,207		
	Össz.	31,678	151			

ANOVA Table
Bemenet / a
Egy erős és egy gyenge osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pletykaterjesztés * Beavatkozás	Between Groups	,100	2	,050	,273	,762
	Within Groups	30,433	166	,183		
	Össz.	30,533	168			

ANOVA Table

Bemenet / b

Egy erős és egy gyenge osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Bemenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Verekedés/verés (fizikai erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	,474	2	,237	4,399	,014
	Within Groups	8,935	166	,054		
	Össz.	9,408	168			
Trágár beszéd (verbális erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	,896	2	,448	1,804	,168
	Within Groups	41,234	166	,248		
	Össz.	42,130	168			
Másik megszégyenítése * Beavatkozás	Between Groups	,133	2	,067	,541	,583
	Within Groups	20,458	166	,123		
	Össz.	20,592	168			
Másik megfélemlítése * Beavatkozás	Between Groups	,695	2	,348	2,473	,087
	Within Groups	23,329	166	,141		
	Össz.	24,024	168			
Egyszeri (alkalomszerű) konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,243	2	,121	,990	,374
	Within Groups	20,349	166	,123		
	Össz.	20,592	168			
Rendszeres konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,557	2	,279	1,204	,303
	Within Groups	38,425	166	,231		
	Össz.	38,982	168			
Előre eltervezett megszégyenítés * Beavatkozás	Between Groups	,501	2	,250	2,324	,101
	Within Groups	17,890	166	,108		
	Össz.	18,391	168			
Alkalomszerű, helyzetfüggő szívatás * Beavatkozás	Between Groups	1,458	2	,729	3,005	,052
	Within Groups	40,258	166	,243		
	Össz.	41,716	168			

ANOVA Table
Kimenet /a
Egy erős és egy gyenge osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pletykaterjesztés * Beavatkozás	Between Groups	,736	2	,368	1,524	,221
	Within Groups	35,975	149	,241		
	Össz.	36,711	151			
Verekedés/verés (fizikai erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	,462	2	,231	5,539	,005
	Within Groups	6,216	149	,042		
	Össz.	6,678	151			
Trágár beszéd (verbális erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	2,122	2	1,061	4,525	,012
	Within Groups	34,931	149	,234		
	Össz.	37,053	151			
Másik megszégyenítése * Beavatkozás	Between Groups	,378	2	,189	1,820	,166
	Within Groups	15,490	149	,104		
	Össz.	15,868	151			
Másik megfenyegetése * Beavatkozás	Between Groups	,668	2	,334	2,310	,103
	Within Groups	21,536	149	,145		
	Össz.	22,204	151			
Egyszeri (alkalomszerű) konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,509	2	,255	1,749	,177
	Within Groups	21,695	149	,146		
	Össz.	22,204	151			
Rendszeres konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,528	2	,264	1,461	,235
	Within Groups	26,945	149	,181		
	Össz.	27,474	151			

ANOVA Table

Kimenet /b

Egy erős és egy gyenge osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Kimenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Előre eltervezett megszegyenítés * Beavatkozás	Between Groups	,567	2	,284	2,908	,058
	Within Groups	14,531	149	,098		
	Össz.	15,099	151			
Alkalomszerű, helyzetfüggő szívatás * Beavatkozás	Between Groups	1,091	2	,545	2,234	,111
	Within Groups	36,376	149	,244		
	Össz.	37,467	151			

ANOVA Table

Bemenet /a

Egy fiú és egy lány osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pletykaterjesztés * Beavatkozás	Between Groups	,403	2	,202	1,110	,332
	Within Groups	30,129	166	,182		
	Össz.	30,533	168			
Verekedés/verés (fizikai erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	,038	2	,019	,284	,753
	Within Groups	11,110	166	,067		
	Össz.	11,148	168			
Trágár beszéd (verbális erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	,534	2	,267	1,087	,340
	Within Groups	40,791	166	,246		
	Össz.	41,325	168			
Másik megszegyenyítése * Beavatkozás	Between Groups	,363	2	,181	1,544	,217
	Within Groups	19,507	166	,118		
	Össz.	19,870	168			

ANOVA Table
Bemenet /b
Egy fiú és egy lány osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Bemenete folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Másik megfenyegetése * Beavatkozás	Between Groups	,261	2	,130	,864	,423
	Within Groups	25,053	166	,151		
	Össz.	25,314	168			
Egyszeri (alkalomszerű) konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,271	2	,136	1,357	,260
	Within Groups	16,593	166	,100		
	Össz.	16,864	168			
Rendszeres konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	1,186	2	,593	2,508	,084
	Within Groups	39,252	166	,236		
	Össz.	40,438	168			
Előre eltervezett megszegés * Beavatkozás	Between Groups	,661	2	,330	3,231	,042
	Within Groups	16,973	166	,102		
	Össz.	17,633	168			

ANOVA Table

Kimenet /a

Egy fiú és egy lány osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pletykaterjesztés * Beavatkozás	Between Groups	,300	2	,150	,605	,548
	Within Groups	36,904	149	,248		
	Össz.	37,204	151			
Verekedés/verés (fizikai erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	,659	2	,330	5,146	,007
	Within Groups	9,545	149	,064		
	Össz.	10,204	151			
Trágár beszéd (verbális erőszak) * Beavatkozás	Between Groups	1,873	2	,936	4,104	,018
	Within Groups	33,996	149	,228		
	Össz.	35,868	151			
Másik megszégyenítése * Beavatkozás	Between Groups	,798	2	,399	5,360	,006
	Within Groups	11,090	149	,074		
	Össz.	11,888	151			
Másik megfenyegetése * Beavatkozás	Between Groups	,939	2	,470	4,078	,019
	Within Groups	17,159	149	,115		
	Össz.	18,099	151			
Egyszeri (alkalomszerű) konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,222	2	,111	,799	,452
	Within Groups	20,666	149	,139		
	Össz.	20,888	151			

ANOVA Table
Kimenet /b
Egy fiú és egy lány osztálytárs között iskolai bántalmazásnak számít a...

Kimenete folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Rendszeres konfliktus * Beavatkozás	Between Groups	,424	2	,212	1,069	,346
	Within Groups	29,517	149	,198		
	Össz.	29,941	151			
Előre eltervezett megsze- gyenítés * Beavatkozás	Between Groups	,411	2	,206	2,878	,059
	Within Groups	10,642	149	,071		
	Össz.	11,053	151			
Alkalmoszerű, helyzetfüg- gő szivatas * Beavatkozás	Between Groups	,425	2	,213	,888	,414
	Within Groups	35,673	149	,239		
	Össz.	36,099	151			

ANOVA Table
Bemenet

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Két nagyjából hasonló osztálytárs között * Beavatkozás	Between Groups	1,186	16,506	8,253	3,317	,039
	Within Groups	39,252	412,974	2,488		
	Össz.	40,438	429,479			
Egy erős és egy gyenge között * Beavatkozás	Between Groups	,661	28,245	14,122	3,818	,024
	Within Groups	16,973	613,992	3,699		
	Össz.	17,633	642,237			
Egy fiú és egy lány között *	Between Groups		20,963	10,482	3,337	,038
	Within Groups		521,439	3,141		
	Össz.		542,402			

ANOVA Table
Kimenet

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Két nagyból hasonló osztálytárs között * Beavatkozás	Between Groups	32,103	2	16,051	5,821	,003
	Within Groups	876,950	318	2,758		
	Össz.	909,053	320			
Egy erős és egy gyenge között * Beavatkozás	Between Groups	43,038	2	21,519	5,521	,004
	Within Groups	1239,429	318	3,898		
	Össz.	1282,467	320			
Egy fiú és egy lány között * Beavatkozás	Between Groups	35,911	2	17,955	5,256	,006
	Within Groups	1086,444	318	3,416		
	Össz.	1122,355	320			

ANOVA Table
Bemenet /a

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ha valakinek beszélnek kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups	,614	2	,307	,357	,700
	Within Groups	142,700	166	,860		
	Össz.	143,314	168			
Ha valakit kigáncsolnak a folyosón és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups	2,708	2	1,354	1,281	,280
	Within Groups	175,423	166	1,057		
	Össz.	178,130	168			
Ha valakinek beszélnek az osztálytársai, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups	,502	2	,251	,233	,792
	Within Groups	178,634	166	1,076		
	Össz.	179,136	168			

ANOVA Table
Bemenet /b

Bemenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Amikor valakinek minden nap beszélnek az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups	1,500	2	,750	,817	,444
	Within Groups	152,500	166	,919		
	Össz.	154,000	168			
Amikor valakit kigáncsolnak a folyosón, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups	1,429	2	,714	,716	,490
	Within Groups	165,731	166	,998		
	Össz.	167,160	168			
Amikor valakinek minden nap beszélnek a kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups	1,035	2	,517	,468	,627
	Within Groups	183,652	166	1,106		
	Össz.	184,686	168			
Ha valakinek beszélnek az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups	3,298	2	1,649	1,479	,231
	Within Groups	185,093	166	1,115		
	Össz.	188,391	168			
Ha valaki elesik a folyosón, és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups	,705	2	,353	,282	,754
	Within Groups	207,366	166	1,249		
	Össz.	208,071	168			
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól. * Beavatkozás	Between Groups	,364	2	,182	,193	,825
	Within Groups	156,737	166	,944		
	Össz.	157,101	168			
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól, és azt felrakja az internetre. * Beavatkozás	Between Groups	,796	2	,398	,441	,644
	Within Groups	149,902	166	,903		
	Össz.	150,698	168			

ANOVA Table
Kimenet /a

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ha valakinek beszólnak kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups		,211	,106	,105	,900
	Within Groups	149,762	149	1,005		
	Össz.	149,974	151			
Ha valakit kigáncsolnak a folyosón és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups		1,781	,891	,974	,380
	Within Groups	136,212	149	,914		
	Össz.	137,993	151			
Ha valakinek beszólnak az osztálytársai, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups		1,411	,705	,764	,468
	Within Groups	137,583	149	,923		
	Össz.	138,993	151			
Amikor valakinek minden nap beszólnak az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups		3,731	1,866	2,102	,126
	Within Groups	132,269	149	,888		
	Össz.	136,000	151			
Amikor valakit kigáncsolnak a folyosón, hogy felvegyék videóra, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups		2,355	1,178	1,354	,261
	Within Groups	129,586	149	,870		
	Össz.	131,941	151			
Amikor valakinek minden nap beszólnak a kettővel felette járó évfolyamból, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups		6,506	3,253	3,428	,035
	Within Groups	141,382	149	,949		
	Össz.	147,888	151			
Ha valakinek beszólnak az osztálytársai, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups		,632	,316	,280	,756
	Within Groups	168,078	149	1,128		
	Össz.	168,711	151			

ANOVA Table
Kimenet /b

Kimenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ha valaki elesik a folyosón, és a körülötte állók kinevetik, az iskolai bántalmazásnak számít. * Beavatkozás	Between Groups		2,535	1,267	1,087	,340
	Within Groups	173,669	149	1,166		
	Össz.	176,204	151			
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól. * Beavatkozás	Between Groups		,294	,147	,144	,866
	Within Groups	152,225	149	1,022		
	Össz.	152,520	151			
Bántásnak számít, ha valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készít a másiktól, és azt felrakja az internetre. * Beavatkozás	Between Groups		1,013	,507	,527	,591
	Within Groups	143,197	149	,961		
	Össz.	144,211	151			

ANOVA Table
Bemenet /a

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak a ruhái, az öltözködési stílusa miatt. * Beavatkozás	Between Groups	6,286	2	3,143	2,264	,107
	Within Groups	230,424	166	1,388		
	Össz.	236,710	168			
Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak a viselkedési stílusa miatt. * Beavatkozás	Between Groups	7,392	2	3,696	3,915	,022
	Within Groups	156,702	166	,944		
	Össz.	164,095	168			
Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak az anyagi helyzete miatt. * Beavatkozás	Between Groups	4,156	2	2,078	1,794	,170
	Within Groups	192,282	166	1,158		
	Össz.	196,438	168			

ANOVA Table
Bemenet /b

Bemenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Az a gyerek, aki látja, hogy más bántanak a folyosón, de nem szól erről senkinek. * Beavatkozás	Between Groups	7,030	2	3,515	3,491	,033
	Within Groups	167,147	166	1,007		
	Össz.	174,178	168			
Az a gyerek, aki látja, hogy más bántanak a folyosón, és ő is csatlakozik a bántók csoportjához. * Beavatkozás	Between Groups	,658	2	,329	,526	,592
	Within Groups	103,745	166	,625		
	Össz.	104,402	168			
Az a tanár, aki látja, hogy valakit bántanak a folyosón, de nem avatkozik közbe. * Beavatkozás	Between Groups	,339	2	,169	,255	,775
	Within Groups	110,359	166	,665		
	Össz.	110,698	168			
Az a gyerek, akinek elküldenek egy másiktól készült kínos képet, és továbbküldi másoknak is. * Beavatkozás	Between Groups	6,773	2	3,387	4,015	,020
	Within Groups	140,020	166	,843		
	Össz.	146,793	168			
Az a gyerek, akinek elküldenek egy másiktól készült kínos képet, és nevet rajta. * Beavatkozás	Between Groups	3,232	2	1,616	1,386	,253
	Within Groups	193,608	166	1,166		
	Össz.	196,840	168			
Az a gyerek, aki egy osztálytársáról véletlenül készült kínos felvételt elküld másoknak. * Beavatkozás	Between Groups	2,150	2	1,075	,887	,414
	Within Groups	201,306	166	1,213		
	Össz.	203,456	168			
Az a gyerek, aki egy osztálytársáról direkt készít kínos felvételt, és elküldi másoknak. * Beavatkozás	Between Groups	1,347	2	,674	,817	,444
	Within Groups	136,878	166	,825		
	Össz.	138,225	168			

ANOVA Table
Kimenet /a

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak a ruhái, az öltözködési stílusa miatt. * Beavatkozás	Between Groups	18,423	2	9,211	9,287	,000
	Within Groups	147,781	149	,992		
	Össz.	166,204	151			
Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak a viselkedési stílusa miatt. * Beavatkozás	Between Groups	6,702	2	3,351	4,350	,015
	Within Groups	114,771	149	,770		
	Össz.	121,474	151			
Az a gyerek, akit rendszeresen szívatnak az anyagi helyzete miatt. * Beavatkozás	Between Groups	10,455	2	5,227	5,435	,005
	Within Groups	143,308	149	,962		
	Össz.	153,763	151			
Az a gyerek, aki látja, hogy más bántanak a folyosón, de nem szól erről senkinek. * Beavatkozás	Between Groups	,096	2	,048	,047	,954
	Within Groups	152,720	149	1,025		
	Össz.	152,816	151			
Az a gyerek, aki látja, hogy más bántanak a folyosón, és ő is csatlakozik a bántók csoportjához. * Beavatkozás	Between Groups	4,201	2	2,100	2,274	,106
	Within Groups	137,635	149	,924		
	Össz.	141,836	151			
Az a tanár, aki látja, hogy valakit bántanak a folyosón, de nem avatkozik közbe. * Beavatkozás	Between Groups	7,312	2	3,656	3,776	,025
	Within Groups	144,267	149	,968		
	Össz.	151,579	151			
Az a gyerek, akinek elküldenek egy másiktól készült kínos képet, és továbbküldi másoknak is. * Beavatkozás	Between Groups	3,019	2	1,510	1,279	,281
	Within Groups	175,816	149	1,180		
	Össz.	178,836	151			

ANOVA Table
Kimenet /b

Kimenet folytatása		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Az a gyerek, akinek elküldenek egy másiktól készült kínos képet, és nevet rajta. * Beavatkozás	Between Groups	1,542	2	,771	,626	,536
	Within Groups	183,557	149	1,232		
	Össz.	185,099	151			
Az a gyerek, aki egy osztálytársáról véletlenül készült kínos felvételt elküld másoknak. * Beavatkozás	Between Groups	9,102	2	4,551	4,226	,016
	Within Groups	160,451	149	1,077		
	Össz.	169,553	151			
Az a gyerek, aki egy osztálytársáról direkt készít kínos felvételt, és elküldi másoknak. * Beavatkozás	Between Groups	2,305	2	1,153	,955	,387
	Within Groups	179,774	149	1,207		
	Össz.	182,079	151			

ANOVA Table
Bemenet

Bemenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen kínos képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	1,642	2	,821	,648	,524
	Within Groups	210,133	166	1,266		
	Össz.	211,775	168			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	,285	2	,142	,112	,894
	Within Groups	211,384	166	1,273		
	Össz.	211,669	168			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	,782	2	,391	,386	,680
	Within Groups	168,046	166	1,012		
	Össz.	168,828	168			
Közbe kell avatkozni, ha valakit nyilvánosan megszégyenítene az iskolafolyosón * Beavatkozás	Between Groups	,001	2	,000	,000	1,000
	Within Groups	151,052	166	,910		
	Össz.	151,053	168			
Közbe kell avatkozni, ha egy osztálytársad nyilvánosan megszégyenítik az iskolafolyosón * Beavatkozás	Between Groups	,340	2	,170	,211	,810
	Within Groups	133,754	166	,806		
	Össz.	134,095	168			

ANOVA Table
Kimenet

Kimenet		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen kínos képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	7,642	2	3,821	3,789	,025
	Within Groups	150,253	149	1,008		
	Össz.	157,895	151			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen szexi képeket készítenek mások. *	Between Groups	11,023	2	5,512	5,683	,004
	Within Groups	144,496	149	,970		
	Össz.	155,520	151			
Közbe kell avatkozni, ha valakiről részegen vicces képeket készítenek mások. * Beavatkozás	Between Groups	3,472	2	1,736	1,647	,196
	Within Groups	157,028	149	1,054		
	Össz.	160,500	151			
Közbe kell avatkozni, ha valakit nyilvánosan megszégyenítenek az iskolafolyosón * Beavatkozás	Between Groups	11,055	2	5,528	5,497	,005
	Within Groups	149,833	149	1,006		
	Össz.	160,888	151			
Közbe kell avatkozni, ha egy osztálytársadat nyilvánosan megszégyenítik az iskolafolyosón * Beavatkozás	Between Groups	9,096	2	4,548	5,914	,003
	Within Groups	114,582	149	,769		
	Össz.	123,678	151			

			Elfogadnád-e az új gyereket osztálytársadnak?			Összesen
			Igen	Nem	Nem tudom	
Bemeneti mérés	Kontroll	N	46	2	10	58
		%	79,3%	3,4%	17,2%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	33	4	17	54
		%	61,1%	7,4%	31,5%	100,0%
	Foglalkozás	N	34	2	21	57
		%	59,6%	3,5%	36,8%	100,0%
	Össz.	N	113	8	48	169
		%	66,9%	4,7%	28,4%	100,0%
Kimeneti mérés	Kontroll	N	38	0	13	51
		%	74,5%	0,0%	25,5%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	26	5	16	47
		%	55,3%	10,6%	34,0%	100,0%
	Foglalkozás	N	39	2	13	54
		%	72,2%	3,7%	24,1%	100,0%
	Össz.	N	103	7	42	152
		%	67,8%	4,6%	27,6%	100,0%

	Kimenet / Bemenet	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Bemeneti	Pearson Chi-Square	7,407b	4	,116
	Likelihood Ratio	7,564	4	,109
	Linear-by-Linear Association	5,494	1	,019
	N of Valid Cases	169		
Kimeneti	Pearson Chi-Square	8,765c	4	,067
	Likelihood Ratio	10,131	4	,038
	Linear-by-Linear Association	,000	1	,982
	N of Valid Cases	152		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,72.
b. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,56.
c. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,16.

			Elfogadnád-e az új gyereket padtársadnak?			Összesen
			Igen	Nem	Nem tudom	
Bemeneti mérés	Kontroll	N	37	5	16	58
		%	63,8%	8,6%	27,6%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	21	11	22	54
		%	38,9%	20,4%	40,7%	100,0%
	Foglalkozás	N	30	6	21	57
		%	52,6%	10,5%	36,8%	100,0%
	Össz.	N	88	22	59	169
		%	52,1%	13,0%	34,9%	100,0%
Kimeneti mérés	Kontroll	N	34	3	14	51
		%	66,7%	5,9%	27,5%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	16	11	20	47
		%	34,0%	23,4%	42,6%	100,0%
	Foglalkozás	N	33	4	17	54
		%	61,1%	7,4%	31,5%	100,0%
	Össz.	N	83	18	51	152
		%	54,6%	11,8%	33,6%	100,0%

	Kimenet / Bemenet	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Bemeneti	Pearson Chi-Square	8,190 ^b	4	,085
	Likelihood Ratio	8,107	4	,088
	Linear-by-Linear Association	1,439	1	,230
	N of Valid Cases	169		
Kimeneti	Pearson Chi-Square	14,919 ^c	4	,005
	Likelihood Ratio	14,635	4	,006
	Linear-by-Linear Association	,243	1	,622
	N of Valid Cases	152		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,59.

b. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,03.

c. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,57.

			Elfogadnád-e az új gyereket közös feladathoz tanórán?			Összesen
			Igen	Nem	Nem tudom	
Bemeneti mérés	Kontroll	N	45	3	10	58
		%	77,6%	5,2%	17,2%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	35	6	13	54
		%	64,8%	11,1%	24,1%	100,0%
	Foglalkozás	N	41	3	13	57
		%	71,9%	5,3%	22,8%	100,0%
	Össz.	N	121	12	36	169
		%	71,6%	7,1%	21,3%	100,0%
Kimeneti mérés	Kontroll	N	37	0	14	51
		%	72,5%	0,0%	27,5%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	27	6	14	47
		%	57,4%	12,8%	29,8%	100,0%
	Foglalkozás	N	49	1	4	54
		%	90,7%	1,9%	7,4%	100,0%
	Össz.	N	113	7	32	152
		%	74,3%	4,6%	21,1%	100,0%

Kimenet / Bemenet		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Bemeneti	Pearson Chi-Square	3,141b	4	,535
	Likelihood Ratio	3,044	4	,550
	Linear-by-Linear Association	,540	1	,463
	N of Valid Cases	169		
Kimeneti	Pearson Chi-Square	21,285c	4	,000
	Likelihood Ratio	23,010	4	,000
	Linear-by-Linear Association	5,881	1	,015
	N of Valid Cases	152		

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,98.
b. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,83.
c. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,16.

			Beszélgetnél az új gyerekekkel a szünetben?			Összesen
			Igen	Nem	Nem tudom	
Bemeneti mérés	Kontroll	N	35	3	20	58
		%	60,3%	5,2%	34,5%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	32	7	15	54
		%	59,3%	13,0%	27,8%	100,0%
	Foglalkozás	N	34	4	19	57
		%	59,6%	7,0%	33,3%	100,0%
	Össz.	N	101	14	54	169
		%	59,8%	8,3%	32,0%	100,0%
Kimeneti mérés	Kontroll	N	30	2	19	51
		%	58,8%	3,9%	37,3%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	26	5	16	47
		%	55,3%	10,6%	34,0%	100,0%
	Foglalkozás	N	31	2	21	54
		%	57,4%	3,7%	38,9%	100,0%
	Össz.	N	87	9	56	152
		%	57,2%	5,9%	36,8%	100,0%

	Kimenet / Bemenet	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Bemeneti	Pearson Chi-Square	2,666b	4	,615
	Likelihood Ratio	2,576	4	,631
	Linear-by-Linear Association	,001	1	,977
	N of Valid Cases	169		
Kimeneti	Pearson Chi-Square	2,776c	4	,596
	Likelihood Ratio	2,553	4	,635
	Linear-by-Linear Association	,027	1	,869
	N of Valid Cases	152		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,24.

b. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,47.

c. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,78.

			Vállalád, hogy segíted az új gyerek beilleszkedését?			Összesen
			Igen	Nem	Nem tudom	
Bemeneti mérés	Kontroll	N	36	4	18	58
		%	62,1%	6,9%	31,0%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	27	7	20	54
		%	50,0%	13,0%	37,0%	100,0%
	Foglalkozás	N	31	2	24	57
		%	54,4%	3,5%	42,1%	100,0%
	Össz.	N	94	13	62	169
		%	55,6%	7,7%	36,7%	100,0%
Kimeneti mérés	Kontroll	N	27	4	20	51
		%	52,9%	7,8%	39,2%	100,0%
	TIE+ foglalkozás	N	19	7	21	47
		%	40,4%	14,9%	44,7%	100,0%
	Foglalkozás	N	27	3	24	54
		%	50,0%	5,6%	44,4%	100,0%
	Össz.	N	73	14	65	152
		%	48,0%	9,2%	42,8%	100,0%

Kimenet / Bemenet		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Bemeneti	Pearson Chi-Square	5,014b	4	,286
	Likelihood Ratio	5,014	4	,286
	Linear-by-Linear Association	1,139	1	,286
	N of Valid Cases	169		
Kimeneti	Pearson Chi-Square	3,627c	4	,459
	Likelihood Ratio	3,528	4	,474
	Linear-by-Linear Association	,181	1	,671
	N of Valid Cases	152		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,50.
b. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,15.
c. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,33.

		A foglalkozás számomra fontos témákról szolt					Összesen
		teljes mértékben igaz rá	inkább igaz	részben igaz, részben nem	inkább nem igaz	egyáltalán nem igaz rá	
TIE + foglalkozás	N	36	4	18	4	18	58
	%	62,1%	6,9%	31,0%	6,9%	31,0%	100,0%
Foglalkozás	N	27	7	20	7	20	54
	%	50,0%	13,0%	37,0%	13,0%	37,0%	100,0%
Össz.	N	31	2	24	2	24	57
		54,4%	3,5%	42,1%	3,5%	42,1%	100,0%

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,731a	4	,947
Likelihood Ratio	,732	4	,947
Linear-by-Linear Association	,221	1	,639
N of Valid Cases	101		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,12.

		Élveztem a részvételt a foglalkozáson					Összesen
		teljes mértékben igaz rá	inkább igaz	részben igaz, részben nem	inkább nem igaz	egyáltalán nem igaz rá	
TIE + foglalkozás	N	13	7	12	10	5	47
	%	27,7%	14,9%	25,5%	21,3%	10,6%	100,0%
Foglalkozás	N	12	14	15	8	5	54
	%	22,2%	25,9%	27,8%	14,8%	9,3%	100,0%
Össz.	N	25	21	27	18	10	101
		24,8%	20,8%	26,7%	17,8%	9,9%	100,0%

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,456a	4	,653
Likelihood Ratio	2,490	4	,646
Linear-by-Linear Association	,131	1	,717
N of Valid Cases	101		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,65.

		Sokat tanultam a foglalkozáson					Össze- sen
		teljes mérték- ben igaz rá	inkább igaz	részben igaz, rész- ben nem	inkább nem igaz	egyáltalán nem igaz rá	
TIE + foglalkozás	N	11	11	10	9	6	58
	%	23,4%	23,4%	21,3%	19,1%	12,8%	100,0%
Foglalkozás	N	7	11	14	12	10	54
	%	13,0%	20,4%	25,9%	22,2%	18,5%	100,0%
Össz.	N	18	22	24	21	16	57
		17,8%	21,8%	23,8%	20,8%	15,8%	100,0%

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,511a	4	,643
Likelihood Ratio	2,521	4	,641
Linear-by-Linear Association	2,083	1	,149
N of Valid Cases	101		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,45.

Színház és Pedagógia 11.
Dráma és színház a bűnmegelőzésben
A Káva Kulturális Műhely JUVENTAS programja

Bibliográfia

Eddigi lapszámok!

Színház és Pedagógia 1.

Konstruktív dráma

(szerkesztette: Deme János)

Színház és Pedagógia 2.

Társadalmi performansz

(szerkesztette: Horváth Kata)

Színház és Pedagógia 3.

Drámapedagógiai esettanulmányok: A hinta

(írta: Horváth Kata)

Színház és Pedagógia 4.

Ha a néző is résztvevővé válna - Kísérletek a színház és a közönség viszonyának újragondolására

(szerkesztette: Deme János)

Színház és Pedagógia 5.

A dráma mint társadalomkutatás

(szerkesztette: Horváth Kata)

Színház és Pedagógia 6.

Akadályverseny - Szabadság projekt az iskolában

(szerkesztette: Horváth Kata)

Színház és Pedagógia 7.

Új néző - Társadalmi színházi kísérlet

(szerkesztette: Horváth Kata)

Színház és Pedagógia 8.

Az emlékezés drámája - Komplex színházi, drámapedagógiai és képzőművészeti projekt középiskolások számára

(szerkesztette: Berkovits Balázs)

Színház és Pedagógia 9.

A.H.P. - A Padtárs-projekt

(szerkesztette: Oblath Márton)

Színház és Pedagógia 10.

Kutatás alapú színház

(szerkesztette: Varga Anikó)

A kötetetek elérhetőek az interneten: <http://www.sajatszinhaz.org/tudastar/szin-haz-es-pedagogia/>

Budapest
2019