

Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése

*Dóczi-Vámos Gabriella**

A tanulmányban bemutatjuk az iskolai erőszak és zaklatás visszaszorítása és megelőzése érdekében végzett beavatkozások jellemzőit, az eredményesség vizsgálatához kapcsolódó kutatások tapasztalatait. Mivel folyamatosan napirenden van az iskolai erőszak és zaklatás kérdése, ezért tanulmányunkban azokat a nemzetközi kutatásokat elemezzük, amelyek a prevenció illetve az erőszak visszaszorításának hatékonyságát, iskolához illeszkedését keresték. Kiindulásként az erőszak és zaklatás fogalmakat definiáltuk, majd sorra vettük a szempontokat, amelyek mérlegelése egy kidolgozásra kerülő program esetében szükségesnek látszik. Alátámasztjuk, hogy bár korábban az erőszak kapcsán alapvetően az egyénre (gyermekre, tanulóra) irányult a figyelem, ma sok kutató szerint az iskola az egyik fontos terep, ahol kutatható ez a téma és ahol az erőszak-megelőzésére és visszaszorítására végzett beavatkozások eredményesen folyhatnak. Egyre inkább hangsúlyozzák, hogy eközben tekintettel kell lenni az érintettekre és érdekeltkre a kidolgozástól az implementáláson át az értékelésig tartó folyamatban. A kutatások azt mutatják, hogy nagy figyelmet kell fordítani a tanulókkal való bánásmódra, nehogy kárt okozzanak az ábuló elszennvedők esetében, de biztonságosan elérjék azokat a személyeket, csoportokat is, akik az erőszakban akármilyen szempontból érintettek. Az iskolai erőszak-ellenes programok, valamint elemzésük megismerése segítheti a szakembereket is a megfelelő program összeállításában, bevezetésében és értékelésében.

Kulcsszavak: iskolai erőszak, iskolai zaklatás, beavatkozási programok

Az iskolai erőszak és iskolai zaklatás definiálása

Az iskolában előforduló erőszakos viselkedések iránti tudományos érdeklődés nemzetközi szinten az 1970-es években erősödött (Smith, 2011), Magyarországon a 2008-2009-es évek hoztak változást a témában végzett kutatások szempontjából (Gyurkó és Virág, 2009; Sárközi, 2010; Buda, 2015). A fiatalokat érintő erőszakos viselkedéseket vizsgáló nemzetközi kutatások eleinte a fiatalokra, az egyén szintjére összpontosítottak. Diszciplináris szempontból az iskola területén elkövetett erőszakos cselekedetek először főleg az jogtudomány/igazságügy berkeibe tartoztak. Majd a késő 1980-as és korai 1990-es években a fiatalok közötti erőszakos cselekedetek miatti sérülések és serdülőkori emberölések számának megnövekedése miatt az egészségügy is elkezdett érdeklődni a téma iránt. Az iskola és az erőszak kapcsolata azért kezdett el szorosabbra szövédni, mert iskolai tanulókról volt szó, s az iskolák bizonyultak a legelérhetőbb és 'legkényelmesebb' terepnek ahhoz, hogy nagyszámú min-tán végezzenek kutatásokat a témában (Furlong és Morrison, 2000).

Az iskola tehát multidiszciplináris kutatási tereppé vált és egyúttal az erőszak megelőzésének egy lehetséges ágensévé is. Furlong és Morrison (2000) folyóiratadatbázis-kutatásukban azt találták, hogy az *iskolai erőszak* (school violence) kifejezés az iskola területén elkövetett erőszakos események azonosítására 1992 után szilárdult meg a köztudatban, Magyarországon, Gyurkó és Virág egy 2009-es tanulmányukban azt írják, hogy az iskolai erőszak kifejezés újkeletűnek számít. Éppen ezért, bár a jelenség mindig is jelen volt az intézményekben, megha-

* Dóczi-Vámos Gabriella, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet tanársegédje: doczi-vamos.gabriella@ppk.elte.hu

tározása nehézségekbe ütközött. Ezt az is tovább erősítette, hogy a jelenséggel való tudományos foglalkozás kezdetekkor kevés volt az a munka, amelyik az *iskolai erőszakot* és az *iskolai zaklatást* ez utóbbi speciális sajátosságai mentén megkülönböztette. A témában járatos kutatók ma már egyértelműen megkülönböztetik az iskolai erőszakot a zaklatástól. Iskolai erőszak alatt azt a fizikai, verbális, lelki, szexuális abúzust értik, melynek elkövetési helye az oktatási intézmény és/vagy ha az elkövető és áldozat iskolapolgárnak tekinthető (diák, tanár, szülő, portás, takarítószemélyzet tagja, konyhai dolgozó, büfés stb.) (Herzog, 2007; Schuster, 2009; Gyurkó és Virág, 2009). Az iskolai zaklatás meghatározására pedig Olweus 1993-ban publikált bullying definíciója vált elfogadottá a hazai és nemzetközi szakmai közösségekben. Ez a meghatározás magyarul először az 1999-es Educatio folyóirat tematikus számában jelent meg: „zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) az agresszív viselkedés vagy sérelem szándékos okozása, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (Olweus, 1999, 718.). A jelenség ugyan a definíció szintjén nem korlátozódik az iskola világára, de Olweus kutatásai során az iskolában megjelenő zaklatásra vonatkoztatta.

Az iskolai erőszak és az iskolai zaklatás megkülönböztetésének egy további nagyon fontos szempontja a viselkedés *proaktív* és *reaktív* természete (Buda, 2015). A reaktív agressziót, mint valami ellenségességre, fenyegetettségre adott külső választ értelmezi az agresszió irodalma, míg a proaktív agresszió olyan viselkedés, amelynek nincs közvetlen kiváltó oka, nem vezérli düh vagy harag, nem előzi meg a másik fél cselekvése. Dodge és Coie egy 1987-es (idézi Buda, 2015) cikkükben írták le azt, hogy a reaktív agresszió olyan egyénekre jellemző, akiknek gyengébb a düh-szabályozásuk, és bizonytalan társas helyzetben hajlamosak ártó szándékot tulajdonítani a kortársaiknak. Az ártó proaktív viselkedés cél-orientált, nem-provokált, társas dominanciára irányuló agresszív viselkedés. A zaklatás pedig olyan gyengébb emberekkel, áldozatokkal szemben tanúsított proaktív agresszív viselkedés, amelynek célja a mások feletti dominancia megszerzése. Tehát ugyan a reaktív agresszió is tartozhat az iskolai erőszak témakörébe, de nem tekinthető iskolai zaklatásnak (Dodge és Coie, 1987; Coie és msai 1991; Smith és Sharp, 1994; Hubbard és mtsai, 2001; Hubbard és mtsai., 2010; Fiske, 2006; Buda, 2015). Ezeknek a szempontoknak a megértése elengedhetetlen bármiféle erőszak-ellenes beavatkozás kidolgozásához, hiszen, ahogy Buda (2015) írja – „az agresszió hatalmas szakirodalma, elméleti és kutatási eredményei nem alkalmazhatók közvetlenül a zaklatás problémáira, hiszen az agressziókutatás általában a reaktív – azaz a valamilyen ingerre, helyzetre adott válaszként megjelenő – agresszióval foglalkozik, a zaklatás pedig leggyakrabban proaktív természetű” (19.).

Látható, hogy a fogalmak jelentéstartalmának megismerése az iskolai problémás viselkedések árnyaltabb, differenciáltabb megértéséhez vezethet, ami elengedhetetlen mind a kutatások, mind a beavatkozási programok kidolgozása szempontjából (Farrell, Meyer, Kung és Sullivan, 2001; Gyurkó és Virág, 2009). Szükségszerű ahhoz, hogy a program a problémás viselkedéseket hatékonyan célozhassa meg, hiszen nem mindegy, hogy a viselkedés, amire összpontosítunk a megelőzés során az az egyén vagy egyének indulata által vezérelve történik, vagy hideg fejjel, megfontoltan, tudatos stratégiát alkalmazva azzal a céllal, hogy megfélemlítsék a társait. Ez a definiálás része annak a folyamatnak, ami egy kidolgozott elméleti keret felállításához vezet, ami meg kell, hogy alapozza egy program bevezetését (Farrell és mtsai. 2001).

Az iskolai erőszak és iskolai zaklatás ellenes beavatkozási programok kutatása

Az elméleti keret kialakításához a definiálás mellett a különböző kutatási eredmények is hozzájárulnak (például előfordulási gyakoriság, nemek szerinti megoszlás, a különböző zaklatási eseményekhez kötődő szerepek felismerése, a zaklatás összefüggése az osztályléggörrel, a barátság szerepe, vagy akár a szociális készségek és a zaklatás kapcsolatának kutatásai). Ezekhez az eredményekhez viszonyul valahogy a program, ezen eredmények mentén is azonosítja önmagát, ezek alapján dolgozható ki. Elméleti keretre továbbá azért van szükségünk, mert ennek a mentén fogalmazhatók meg azok a tanulási eredmények, amelyeket mérhetővé, nyomon követhetővé lehet tenni és vizsgálni lehet a program eredményességét, amiről később még részletesebben szó lesz. Ugyanakkor programok meta-analíziséből az a tapasztalat vonható le, hogy nehéz az eredményességgel kapcsolatban bármit is megfogalmazni, mert nem minden beavatkozást követnek vizsgálattal, s amelyiket igen, azt sem feltétlenül megbízhatóan és érvényesen mérve, s nem felkészülve arra, hogy a programok maguk is folyamatosan fejlődnek (Smith, 2011). Itthon tudomásunk szerint nem, külföldön pedig elenyésző számban jelentek meg tudományos igényű hatásvizsgálattal követett és az eredményeket publikált erőszak és zaklatás-ellenes programok. Ezáltal kevés adat áll rendelkezésünkre az eredményességgel kapcsolatban, ami sem az adott közösséget nem segíti, hiszen a sok erőfeszítés ellenére nem bizonyított a program hatékonysága, sem a döntéshozókat nem segíti eligazodni az egyes programok között (Farrell és mtsai, 2001). Emiatt egy akár jól működő beavatkozás sem járul hozzá a közös tudáshoz abban, hogy melyik populáció esetében melyik specifikus beavatkozási stratégiák a legeredményesebbek. Emellett az sem zárható ki, hogy a program ártó hatással van néhány résztvevő számára, mert elemzés híján ez nem derül ki, ahogy Elliott és Tolan (1999) írják, hogy „valamit csinálni nem mindig jobb, mint semmit nem csinálni”. A nyomon követésre Farrell és mtsai (2001) az akciókutatást tartják a legjobb módszernek, amely magában foglalja a változási folyamat kulcstényezőit, a folyamatos értékelést és fejlesztést.

Tudomásunk szerint itthon a különböző erőszak-ellenes programokat tartalmilag és eredményesség szempontjából áttekintő meta-analízis nem született még. Habár az OFI-ban kezdeményezések születtek az itthon működő programok összegyűjtésére, kevés olyan kutatásról tudunk, amely a közoktatásban zajló programokkal kapcsolatban gyűjtött információkat (Paksi, 2009). Tehát a programok bevezetéséhez és fenntartásához kötődő eddigi főbb tapasztalatok megismerésében főként nemzetközi munkákra kell támaszkodnunk. Peter K. Smith 2011-ben áttekintette a bullying kutatásának és a beavatkozási programok kidolgozásának történeti alakulását és négy nagyobb időszakra osztotta. Az első időszakot a *Kezdetek* (1970-1988) néven nevezi. Ekkor indulnak meg a kutatások, így például Norvégiában Olweus kutatásai, Angliában Peter K. Smith és kutatócsoportja, Japánban Morita, Kanadában Craig és Pepler végeztek kutatásokat a témában. Ezen kevés számú, egymástól függetlenül zajló kutatás közben egy program került kidolgozásra 1983-ban Norvégiában Olweus által, ez tekinthető az első zaklatás-ellenes programnak (Olweus Bullying Prevention Program – OBPP). Ez után indult meg az iskolai zaklatás szisztematikus vizsgálata, amit Smith a *kutatási programok megalapozásaként* jelöl és az 1989-1990-es évek közepéig tartó időszakra vonatkoztatja. Ekkor indultak meg a széles körű kutatások Skóciában, Walesben, az Egyesült Államokban, Kanadában és Ausztráliában (Buda, 2015) és az OBPP által inspirálódva ebben az időszakban Anglia, Kanada és Belgium is belevágott programok kidolgozásába. A harmadik időszakban, a *nemzetközi szintű kutatási programok* (1990-es évek közepe – 2004) időszakában elkezdtek összeérni a különböző országokban végzett kutatások. Európa több országában is megindult a tudományos érdeklődés a téma iránt (Németország, Hollandia, Belgium, Olaszország, Spanyolország, Portugália), később Ázsiában, majd szerte az egész vi-

lágion (Smith, 2011; Buda, 2015). Buda (2015) szerint a volt szocialista országok közül ekkor még csak Lengyelországból voltak ismert adatok. Ekkorra egyre több országban jelentek meg beavatkozási programok is, amelyek mind megközelítéseikben, mind módszereikben változatos képet mutattak. A 2000-es évek technológiai robbanását követően az iskolai zaklató események körében is egyre inkább megjelent az online világ, Smith (2011) ezt a máig is tartó az időszakot *Cyberbullying*-nak nevezte el. A megfélemlítő viselkedés új terekbe is áthelyeződött, ami következtében a kutatók is újabb kérdéseket vetettek fel és irányították érdeklődésüket az online térben történő zaklatás vizsgálatára. Ez a beavatkozási programok kidolgozásába is beszívargott, de nem csak úgy, mint a zaklató viselkedés új formája, hanem a virtuális tanulási környezetek, mint a zaklatás megelőzésének egyik lehetséges forrása is az érdeklődés középpontjába kerültek (Smith, 2011).

Mára jelentősen megnövekedett a zaklatás-ellenes programok eredményességének meta-analízisével foglalkozó nemzetközi vizsgálatok száma (Smith, 2011). Az eredmények változatos képet mutatnak. Kezdetekben úgy tűnt, hogy a programok általában minimálisan eredményesek (Orpinas, Kelder, Frankowski, Murray, Zhang, és McAlister, 2000; Fagan és Mihalic, 2003; Smith, Schneider, Smith és Ananiadou, 2004; Ferguson, San Miguel, Kilburn és Sanchez, 2007; Vreeman és Carroll, 2007; Dailey, Frey és Walker, 2015). Vreeman és Carroll 2007-es tanulmányukban áttekintették a zaklatás és az erőszak iskolai megelőzésére bevezetett programokat 10 országban az 1966 és 2004 közötti időszakban. Azt találták, hogy összesen 26 program felelt meg az általuk felállított kritériumrendszernek, ami a kontroll és kísérleti csoport meglétét és a méréssel szabályozott utánkövetést takarta. Ugyanakkor későbbi elemzések biztatóbb képet festenek. Így például Ttofi és Ferrington 2011-ben alapos elemzésnek vetett alá 44 jó minőségű kifejezetten zaklatás ellenes programot. Azt találták, hogy átlagosan 20-23%-al csökkentik a zaklató viselkedés mértékét és 17-20%-al az áldozattá válás mértékét. Az olyan programok esetében, mint a finn KiVa vagy a norvég OBPP, 40-50%-os csökkenést találtak. Dailey és munkatársai (2015) kifejezetten a *kapcsolati agresszió* (relational aggression) mérséklését célként kitűző beavatkozást tekintették át, összesen 13 programot, Barnes, Smith és Miller (2014) pedig a kognitív viselkedésterápiás beavatkozásokat vetették meta-analízis alá. A továbbiakban azokat a tapasztalatokat gyűjtöttük össze, amelyeket a kutatók ezen meta-analízisek alapján vontak le, vagy egy-egy olyan program kidolgozása és bevezetése során, amelyek több éves előszítést és erős implementálási támogatást tartalmaztak.

Beavatkozási programok jellemzői

A beavatkozás programok terepe, célcsoportjai

Számtalan kutatás bizonyította, hogy az iskolában előforduló erőszakos viselkedések, így a zaklatás is csoportjelenség, amely érinti az egyént (zaklató, zaklató-áldozat, áldozat, szemlélő), a társakat, a felnőtteket, szülőket és családokat, valamint az iskola szűkebb és tágabb társadalmi, kulturális környezetét. Éppen ezért dolgozta ki Espelage és Swearer (2003) Bronfenbrenner 1979-es humánökológiai modellje mentén a zaklatásra ökológiai modelljét, amely a kutatási eredmények és a beavatkozási programok kidolgozásához is egy választható elméleti keretet nyújthat. Amennyiben elfogadjuk azt, hogy a gyermekek és fiatalok erőszakos és zaklatáshoz kötődő viselkedése mindezen hatások és ezen mikrokörnyezetek kölcsönhatásában értelmeződik, láthatjuk azt a sokféle utat, ami az iskolai erőszak és zaklatás kialakulásához vezethet, és feltételezhetjük, hogy azok a beavatkozások, amelyek egyetlen szintet, terepet céloznak meg, nem vezethetnek eredményhez (Vreeman és Carroll, 2007). Az iskola-alapú (school-based) programok kifejezés (Farell és mtsai 2001; Mytton, DiGiuseppi, Gough, Taylor és Logan, 2002; Fagan és Mihalic, 2003; Wilson és Lipsey, 2005) jelzi, hogy sokan támogatják, hogy a prevenció az iskola szintjén avatkozzon bele a rendszerbe, természetesen a többi mikro-környezeti hatással való interakcióban.

Farrell és munkatársai (2001) kiemelik azokat programokat, amelyek diszfunkcionális családi háttérű tanulókkal való munka során érintik a szülők tréningezését is. Azt a határozott véleményt képviselik, hogy változás akkor érhető el egy rendszerben, ha az erőszak-megelőzés szereplőinek legszélesebb körét sikerül bevonni. Az iskolai-alapú megközelítés nem jelenti azt, hogy az iskola nem kommunikál a környezetével, pusztán annak meghatározását, hogy a jelenséggel a rendszer melyik szintjén dolgozunk. Ezért kiemelendő még a következő fejezetben bemutatott *egész iskola* (whole school) megközelítés, amilyen például az OBPP is.

A nemzetközi programelemzések és meta-elemzések a beavatkozási kísérleteket célcsoport tekintetében is felosztják (Olweus, 1993, Farrell és mtsai., 2001; Wilson és Lipsey, 2005; Salmivalli és mtsai., 2011; Smith, 2011). Ezek nem minden esetben egységesek. Jelen tanulmányunk nem célja az állásfoglalás, pusztán arra törekszünk, hogy bemutassuk a szakirodalomban megjelenő rendszerezéseket és az ezekkel kapcsolatos tapasztalatokat. Abban megegyeznek a kutatók, hogy léteznek *univerzális* (universal) programok és *válogatott* (selective) vagy *kijelölt* (indicated) tanuló csoportokra fókuszáló programok, de ezek meghatározásában különbségek érzékelhetők. A nemzetközi szakirodalomban megjelenik még a korábban is jelzett egész iskolát átfogó programok és megjelennek a *speciális iskolákra vagy osztályokra* (special schools or classes) vonatkozó beavatkozások megkülönböztetése és a *komprehenzív/többoldalú* (comprehensive/multimodal) program kifejezés is. Elsőként az egész iskolára (whole school) vonatkozó beavatkozások bemutatására az OBPP-ot vesszük alapul (1. táblázat).

Iskolai szint	Az osztály szintje	Az egyén szintje
Fokozott ellenőrzés a szünetekben	Szabályok kialakítása a kegyetlenkedés ellen; meghatározás, jutalmak, szankciók	Komoly beszélgetés a támadókkal és áldozatokkal
Vonzó játszóhelyek	Rendszeres osztályfőnöki órák	Komoly megbeszélések az érintett gyerekek szüleivel
Segélyhívási lehetőség	Dolor sit amet tulda fulda	A „közömbös” diákok segítése
ligula diam. Aliquam in turpis sit	Kooperatív tanulás	Tanácsok a szülőknek (írott formában)
Pedagóguscsoportok tevékenysége az iskolai klíma javítása érdekében	Szülők-tanárok és diákok közös találkozói	Vitacsoportok a támadók és áldozatok szülei között
Szüli vita- és beszélgető csoportok	Kellemes közös tevékenységek	Iskolaváltás
	Drámajátékok	
	Szépirodalom	

1. táblázat: Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) szerkezete (idézi Vajda, 1999)

A program az egyén szintjén az egyes tanulókkal főleg direkt módon dolgozik, azok társas kapcsolatait is bevonva (például szülői, áldozat-zaklató megbeszélések). Az osztály szintjén a kortárs csoporton belüli dinamika alakításával és főleg indirekt módon foglalkozik, de ezen a szinten is bevonja a szülőket. Az egész iskolára vonatkozóan a társas és környezeti feltételek megteremtésére törekszik, a pedagógusok elérhetőségére, a pedagógusok és szülők aktív kapcsolattartására, a fizikai környezet fejlesztésére. Látható, hogy a program arra törekszik, hogy az iskolai élet minden területére kiterjedően, a később kifejtésre kerülő direkt és indirekt módszereken keresztül, a tanulókat egyénileg és csoportban, iskolán kívüli kapcsolataikat is bevonva támogatja meg. Ahogy Cowie, Hutson, Jennifer és Myers (2008) fogalmaz, az egész iskolát átfogó programok esetében az egyik döntő kiindulópont a társas kapcsolatok megértése, a társakkal, tanárokkal, szülőkkel és más, a fiatal számára fontos emberekkel való kapcsolatok minőségének kialakítása, adott esetben helyreállítása.

Az OBPP önmagát univerzális programként azonosítja, tehát *Olweus* értelmezésében ez egész iskolát átfogó beavatkozást jelent. *Farrell* és munkatársai (2001) megfogalmazásában is az egész iskolai populációra kiterjedő beavatkozások tekinthetők univerzálisnak, és ebben más kutatók is egyet értenek (például *Orpinas* és *mtsai*, 2000; *Vreeman* és *Carroll* 2007). Viszont *Wilson* és *Lipsey* (2005) leírásában az univerzális programok azok az *osztályszintű* programok, amelyekben az osztály minden tanulója részt vesz. Tehát ők a teljes populációt nem az iskolára, hanem az osztályokra vonatkoztatják. Ők a válogatott (selective) és kijelölt (indicated) tanulócsoporthoz fókuszáló programokat egy kalap alá veszik, és azt mondják, hogy az ilyen jellegű programok azoknak a tanulóknak szólnak, akik valamilyen szempontból veszélyeztetettebbek az erőszakos viselkedésre, és velük vagy a csoportból kiemelve, vagy az osztályon belül, de más jellegű feladatokon keresztül dolgoznak. *Farrell* és munkatársai ezt a két típust megkülönböztetik, és azt írják, hogy a válogatott (selective) programok egy közösségen belüli kisebb csoportokra összpontosítanak, olyanokra, amelyek valamilyen szempontból veszélyeztetettebbek az erőszakos viselkedésre, a kijelölt (indicated) programok pedig egyéni szinten a veszélyeztetettebb tanulóira. Jelzik, hogy sok program ezeket keveri és gyakran ezek eredményesebbnek bizonyulnak. *Wilson* és *Lipsey* (2005) behozzák még a speciális iskolákra vagy osztályokra (special schools or classes) vonatkozó beavatkozásokat, amelyek azokban az iskolákban vagy osztályokban zajlanak, ahol a mainstream nevelési-oktatási környezetből kiesett tanulókat fogadnak. Valamint a komprehenzív/többoldalú (comprehensive/multimodal) programokat, amelyek hasonlítanak az egész iskola megközelítéshez, mert az iskolai élet minden szereplőjére kiterjednek, emellett a tanulókkal osztálytermi szinten és kiscsoportban, valamint egyénileg is dolgoznak.

Az egész iskolát átfogó, a teljes populációra kiterjedő programokat gyakran ítélik eredményesebbnek azoknál, amelyek csak az iskolai élet szereplőinek egy speciális csoportját vonja be (*Olweus*, 1993; *Farrell* és *mtsai*, 2001; *Vreeman* és *Carroll*, 2007). De vannak ellenpéldák is, így például *Orpinas* és *mtsai* (2000) programimplementálási próbálkozása, amely állításuk szerint eredménytelennek bizonyult. Azt fogalmazzák meg, hogy annak ellenére, hogy a holisztikus beavatkozás, megelőzés gyakran javasolt és ideálisnak mondott, egy program ennyire széleskörű bevezetésére, ilyen mértékű azonnali megújulásra nem minden iskola képes. További veszélye, hogy az egész iskolára összpontosít, és nem szentel külön figyelmet a veszélyeztetett gyerekekre, akiknek intenzív pszichológiai, családi és nevelési beavatkozásokra van szükségük. Ennek kapcsán fogalmazzák meg *Farrell* és munkatársai (2001) azt, ami az OBPP sajátja is, hogy fontos, hogy a beavatkozás az egyes gyerekekre is vonatkozzon.

Barnes és munkatársai (2014) meta-elemzésük során az általuk vizsgált programok 76%-ban azonosítottak univerzális programot. Összehasonlították az univerzális és válogatott/kijelölt kiscsoportokkal végzett munka eredményeit és azt találták, hogy a kognitív viselkedésterápia esetében az univerzális programok eredményesebbnek bizonyulnak. Az univerzális program előnye, hogy nem címkéz és nem kategorizál. Miután minden tanuló együtt dolgozik, a veszélyeztetett tanulók tanulhatnak szociálisan kompetensebb társaiktól. Az univerzális megoldásokat főleg az általános megelőzés esetében tartják hasznosnak, kevésbé az egyes tanulók számára. Ezzel együtt a kiscsoportos munka azért bizonyult az egyén számára hasznosnak, mert ezáltal a tanárok inkább tudtak a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodni, valamint a pedagógusoknak és a szülőknek az volt a megélése, hogy a gyermek, akinek szüksége van rá, megkapja a segítséget. Nem utolsó szempont az intézmények számára, hogy anyagilag kevesebb terhet jelent, mint egy univerzális program bevezetése. Ugyanakkor a stigmatizálás lehetősége fennáll, és, mivel az erőszak és zaklatás, valamint a bevonódás mértéke és formája kényes kérdés, a helyzetfeltárás során nem biztos, hogy megbízható képet kapunk azzal kapcsolatban, hogy valójában kinek van rá szüksége. Ezáltal előfordulhat, hogy kiválasztásra kerülnek olyan tanulók, akiknek ilyen formán célzott foglalkozásra nincs szüksége és nem kerülnek be a programba azok, akiknek meg szüksége lenne rá. *Barnes*

és munkatársai (2014) felvetik továbbá azt, hogy érdemes-e vagy milyen formán érdemes a legveszélyeztetettebb tanulókat egy csoportba osztani.

A beavatkozási programok által érintett korosztályok, iskolafok

További szempont, ami alapján a beavatkozási programokat áttekintjük az, hogy milyen életkorú, iskolafokra járó tanulókat von be. A célcsoport átgondolásakor *Farrell* és munkatársai (2001) szerint az életkornak a szociális készségek fejlődése szempontjából van jelentősége, hiszen a fejlődés egy folyamat, az egyes készségeknek megvan a maguk helye és szerepe ebben a fejlődési folyamatban, és a szociális kompetenciák tanulása esetében is jelentősége van az egyes kompetenciák egymásra építésének, épülésének, és lépésről lépésre történő elsajátításnak. A kutatók gyűjtései főként az általános iskolás korosztályra vonatkozik (elementary és middle school). A *Vreeman* és *Carroll* (2007) által áttekintett mind a 26 program az általános iskola 1-8 évfolyamaira fókuszál és ezek közül 6 vont be középiskolásokat is. *Dailey* és munkatársai (2015) 13 programot néztek át, amelyek közül mind a kora gyermekkor (early childhood) és általános iskola alsó tagozatát (elementary school) helyezték a középpontba. A *Orpinas* és munkatársai (2000) és a *Farrell* és munkatársai (2001) által kidolgozott kísérleti programok is az általános iskola felső tagozatára készültek.

Általánosítható következtetések nem vonhatóak le a különböző életkorra fókuszáló programok mennyiségére és arányára vonatkozóan, hiszen ezek a meta-elemzések nem reprezentálják a programok összességét, de annyi biztos, hogy a prevenciót minél korábbi életkorban érdemes megkezdeni (*Buda*, 2015). Ugyanakkor, a programok tartalmát tekintve életkori sajátosságokkal kapcsolatos kutatási eredmények változatos képet mutatnak az eredményességet illetően.

A beavatkozási programok tartalma és módszerei

A beavatkozás tartalma is központi kérdés, és mára az is egyértelmű, hogy a kompetenciák fejlesztését megcélzó programok eredményesebbek, mint az ismeretek közvetítésére összpontosítók. *Paksi* (2009) kutatásában hazai vonatkozásban azt találta, hogy bár egyre több a kompetencia-alapú, program, mégis az előadás-szerű ismeretközvetítés dominál. *Fagan* és *Mihalic* (2003) nem meglepő módon azt tapasztalták, hogy az előadásszerűen megtartott foglalkozásokat nagyobb tanulói unalom övezte, mint az interaktívakat. *Crick* és *Dodge* 1994-es tanulmányukban a szociális tanuláselméletre támaszkodva írják, hogy a kompetencia alapú tanulás esetében sem elég az attitűdre és annak változására összpontosítani, azaz arra, hogy a tanulók proszociálisan *akarjanak* reagálni egy adott helyzetre. Emellett fontos a kompetencia *tudás* és *készség* elemei is, tehát az, hogy az egyének ismerjék és birtokában legyenek azoknak a szociális készségeknek is, amelyek segíthetik a helyzetek eredményes kezelését és annak a tudásnak is, hogy mikor melyik készség használata az adekvát.

A program tartalmi elemei függenek a program célcsoportjától (például univerzális, válogatott vagy kijelölt), így tehát a bevont résztvevők körétől, életkorától és nemi összetételétől is. *Vreeman* és *Carroll* (2007) a programokat elsősorban az alapján különböztetik meg, hogy direkt módon próbálnak hatni, azaz kifejezetten az erőszak és zaklatás megelőzésével vagy visszaszorításával kapcsolatosan fejlesztik a kompetenciákat, vagy indirekt módon, úgymint a tanulók tanulási teljesítményének növelése, a tanár-diák interakciók minősége, osztályközösségek alakítása vagy az önbecsülés erősítése. Láthattuk, hogy *Olweus* programjában direkt és indirekt módszereket is használ és ezek a kevert megközelítések bizonyulnak hatékonyabbnak. *Farrell* és munkatársai (2001) szerint az antiszociális viselkedések újrarájátszása és értelmezése helyett azokra a tapasztalatokra kell építeni, amelyek módosítják a rögzült folyamatokat. Azaz inkább a biztató, proszociálisan elfogadható viselkedések

kerüljenek előtérbe, a tanárok válasszák a kísérletező tanulást, a szociális aktivitást. Integrálják mind az öt érzék-szervet, kerüljék a versenyfeladatokat, és hangsúlyosan a nézetekkel dolgozzanak, amiket reflektív ciklusokon keresztül, különböző munkaszervezési módokat alkalmazva dolgozzanak fel, és általános és konkrét következtetések megfogalmazására ösztönözzék a tanulókat, valamint segítsék a tudás és a készségek transzferálását más helyzetekbe. *Fagan és Mihalic (2003)* az önmenedzsmentet (pl.: döntéshozás), a társas készségeket (pl.: kommunikációs) és a tudást hangsúlyozzák. Fontosnak tartják a jelenséggel kapcsolatos ismeretek mélyítését annak érdekében, hogy viszonyulni tudjanak hozzá a tanulók. A resztoratív technikák (*Negrea, 2006*) a közösségen belüli kapcsolatok helyreállítását tűzi ki célul és ezt direkt módon a formális konfliktusrendezéssel, indirekt módon a tanórákon is alkalmazható affektív kommunikáció elsajátításával próbálják elérni. A programok tartalmi kidolgozását is nagyban segítené az, ha a beavatkozásokat jól megtervezett hatásvizsgálattal követnék, ahogy a közös tudáshoz hozzájárul *Cowie és Olafsson (2001)* azzal a tapasztalatával, miszerint azokban az iskolákban, ahol magasabb az erőszak mértéke, a pozitív társas kapcsolatok megerősítését célzó erőfeszítések önmagukban nem bizonyultak hatékonyak. *Cowie, Hutson, Jennifer és Myers (2008)* azt feltételezi, hogy az olyan esetekben, ahol nehezen működnek a társas kapcsolatok, a tanárok nem minden helyzetre vannak felkészülve, felkészítve, így például egy nehéz helyzet mediálására, ahol a felek nem törekednek a megállapodásra. Ehhez kapcsolódóan fontosnak tűnik az a kutatási eredmény is, miszerint a lányok hatékonyabbnak gondolják a mediációt, mint a fiúk (*Buda, 2015*).

Az iskolai-alapú erőszak-megelőző programok egyik kulcs célja, hogy csökkentsék azoknak a rizikótényezőknek a hatását, amelyek felelősek az erőszak kialakulásában, és olyan folyamatokat indítsanak be, amelyek akár direkt, akár indirekt módon védelmet nyújthatnak az adott célcsoport számára. Ezért, *Farrell és mtsai. (2001)* a rizikó- és védőtényezők azonosítását is kulcs tényezőnek tartja a programok kidolgozása esetében, és jelzik, hogy ezek sokrétűek és közösségenként különböznek. Az, amelyik az egyik esetben a legjelentősebbnek bizonyul, még nem biztos, hogy az egy másik közösség esetében is az.

A kidolgozásba és implementálásba bevontak köre

Farrell és munkatársai (2001) és *Fagan és Mihalic (2003)* is kiemelt hangsúlyt fektetnek az implementációra és a programok bevezetésének folyamatában adódó közös problémák és nehézségek felismerésére. A programok nem csak egy sor technikai elemet jelentenek, amiket változtatás nélkül lehet és kell bevezetni, hanem a program-hűség megtartása mellett az iskolának saját képeire kell szabni, ami a programok bevezetését koordináló munkatárs innovációval, implementálással kapcsolatos kompetenciáin is múlik. *Fagan és Mihalic (2003)* egy 1200 megelőzési-programról szóló tanulmánykötet áttekintése során azt találták, hogy mindössze 5%-uk hangsúlyozza az implementációt. Ennek következtében a már kidolgozott és bevezetett programok kevés információval szolgálnak arról, hogy melyek a sikeres és nem sikeres programadaptáció, implementáció, intézményesülés elemei.

Ezzel együtt az mára tudott, hogy, ahogy *Twemlow és Sacco (2012)* is megfogalmazza, a tanárok szívesebben vesznek részt olyan beavatkozásokban, amelyek őket is bevonják és nem 'kívülről erőltetik rájuk'. Ebben nem csak a motivációnak és az elköteleződésnek van szerepe, hanem annak is, hogy az iskola 'be tudja-e fogadni' a programot, saját magára tudja-e szabni, sajátjának fogja-e érezni. *Orpinas és munkatársainak (2000)* tapasztalatai is mutatják azt, amit később több kutató is hangsúlyoz, hogy az erőszak-megelőző programok iskolai implementációja esetében lényeges az, hogy az adott program tud-e kapcsolódni az iskola kultúrájához, elveihez, missziójához, könnyedén integrálható-e az iskola mindennapi életébe (*Farrell és mtsai, 2001; Fagan és Miha-*

lic, 2003; Vreeman és Carroll, 2007; Twemlow és Sacco, 2012; Barnes és mtsai, 2014; Dailey és mtsai, 2015). Azt pedig egyik kutatás sem vitatja, hogy a plusz feladat természetesen akaratot, időt és energiát kíván a pedagógusoktól, amit a legtöbb sikeresen implementált program esetében a vizsgált iskolákban tapasztaltak is a pedagógusok részéről.

A prevenció és intervenció szempontjából fontos a folyamat elején helyzet- és környezetfeltárást végezni (Twemlow és Sacco, 2012; Dailey és mtsai, 2015). Fel kell mérni az iskola elköteleződését, a programra ráfordítható idejét, erőforrásait, a család és a közösség bevonásának lehetőségeit és ezek alapján kell a megfelelő programot kiválasztani (Dailey és mtsai, 2015). Fontos tudni, hogy van-e olyan csoport az iskolában, amely tagjai a program implementálását és vizsgálatát együttműködésben tudják végezni (Fagan és Mihalic, 2003; Twemlow és Sacco, 2012). Fagan és Mihalic (2003) szakirodalmi áttekintése azt mutatja, hogy az eddig végzett főleg kvalitatív vizsgálatok szerint az implementációban eddig legfontosabbnak az adminisztratív és implementációs csapat támogatása és elköteleződése, a program koordinátorainak hatékony és széleskörű felkészítése bizonyult. Tapasztalataik szerint a program sikeres beépülését a fogadó szervezetbe segíti a kulcsrésztvevők aktív támogatása, így például a projektvezetők és koordinátorok, az adminisztratív munkatársak és az intézményvezetők és a tanárok segítése. A projektvezetők és koordinátorok a napi tevékenységek végzik. A kutatók által vizsgált sikeres projektek 90%-ának nagyon elkötelezett projektvezetői voltak, míg az alacsony elkötelezettség kevesebb sikert hozott. Szerencsés, ha a koordinátor(ok) az iskola munkatársa(i) és van lehetősége, lehetőségük munkacsoportban dolgozni, amelyiknek feladata a napi szintű problémák azonosítása és megoldása. Ehhez természetesen fontos szempont a leterheltség; a koordinátor(ok)nak legyen elég ideje/ük működtetni a programot. Azt is fontos tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a programok akkor a legsikeresebbek, ha az adminisztratív munkatársak és az intézményvezető együttműködnek és ösztönzik a munkát, közösen segítik a program implementációját. Habár a programok elfogadása és bevezetése adminisztratív szinten dőlt el, a tanárok megnyerése létfontosságúnak bizonyult a sikerhez. Ők az iskolai alapú megelőző erőfeszítések elsődleges közvetítői, és mivel ezek a programok az tanárok idejével és a tantervi követelményekkel versenyeznek, akkor fogadják el a program létjogosultságát az intézményükben, ha eredményesnek gondolják. Hovatovább, a sikert az is elősegíti, ha a tanárok között jó a kommunikáció, elfogadják egymás értékrendszerét, és meg tudják élni azt, hogy a program az övék is. Mindezekhez szükség van egy olyan tanárok számára szervezett tréningre, amely a beavatkozás alapvető céljainak bemutatása mellett a program működtetéséhez és eredményes kivitelezéséhez szükséges tudást közvetíti és készségeket gyakoroltatja. Emellett kiemelt jelentőségű a résztvevők aggodalmának csökkentése és a lelkesítés, az elköteleződés kialakítása. A tréningek bizonyos időközönkénti megismétlése az elköteleződés és a lelkesedés fennmaradása, a nehézségek megbeszélése és az orientálás, a közösség-érzés (ki)alakítása és nem utolsósorban a tanárok fontosságérzete szempontjából is kedvező lehet. Fagan és Mihalic (2003) jelzik, hogy a tanulókkal való foglalkozásban eredményesebbnek bizonyultak az ilyen jellegű felkészítésen résztvevő tanárok és esetükben nagyobb volt a következő fejezetben kifejtésre kerülő 'program-hűség'. Orpinas és munkatársai (2000) is azt találták, hogy a tanárok számára szervezett tréningek hatására magabiztosabbak lettek a kollégák.

Barnes és munkatársai (2014) kognitív viselkedésterápiával dolgozó programok meta-elemzése során vizsgálták azt is, hogy milyen mértékben vezetik be a programot a kidolgozásában részt vett szakemberek és kutatók, és milyen mértékben vezetik be az iskolában dolgozó pedagógusok, és a kettő között vannak-e különbségek. Azt találták, hogy az általuk vizsgált programokat 56%-ban kutatók, programkidolgozók implementálták. Arra jutottak, hogy megfelelő tréninggel az iskola dolgozói hatékonyan képesek bevezetni a programot, ugyanakkor az is látszik, hogy bizonyos fokú támogatásra szükségük van a programkidolgozók részéről. Amely esetek-

ben az iskola dolgozói nem tudták implementálni a programot, ott azt tapasztalták, hogy azok, akik az iskolájukat negatívan ítélik meg, nem látják a lehetőséget az innovációra, vagy sok akadályt látnak. Emellett a kutatók úgy vélik, hogy az olyan egyéni tényezők, mint a stressz vagy szakmai képzettség szintje szintén meghatározóak.

A programokkal kapcsolatosan felmerül a program-hűség kérdése. A programok kidolgozói rendszerint akkor vállalnak felelősséget a program eredményességéért, ha a programot az iskolák változtatás nélkül vezetik be és működtetik. *Barnes* és munkatársai (2014) kognitív viselkedésterápiával dolgozó programok meta-elemzése során vizsgálták azt is, hogy milyen szabadságfoka van az adott iskolának a program-hűség szempontjából és mennyire kell ragaszkodni mindenhez, amit a kidolgozók terveztek. Az esetek 32%-ban érzékelték programhűséget. *Fagan* és *Mihalic* (2003) szerint a tanárok figyeltek arra, hogy kövessék a tantervet, mégis voltak, akik kiegészítették plusz eszközökkel, órákkal és elhagytak feladatokat, vagy akár egész órákat. Mindezt valószínűleg abban bízva tették, hogy a csoporthoz közelebb vigyék a programot. Néhányan azt jelezték vissza, hogy a program kötöttebb és merev, és nagyobb szabadságot igényelnének. Ugyanakkor vannak kutatók, így például *Fagan* és *Mihalic* (2003), akik hangsúlyozzák a siker és a program-hűség kapcsolatát és úgy érzik, hogy bármilyen változtatás alááshatja a program sikerét. Az eredmények azt mutatják, hogy meg kell találni az egyensúlyt abban, hogy egy programban melyek azok az elemek, amelyeken nem lehet változtatni és melyek azok, amelyekben a programnak rugalmasnak kell lennie és a helyi iskolai közösség a sajátosságaihoz igazíthatja. Összességében elmondható, hogy még nemzetközi szinten is kevés tapasztalattal rendelkezünk azzal kapcsolatban, hogy egyes iskolák miként vezetnek be programokat a mindennapjaikba, hogyan kezdenek hozzá, milyen módon próbálják felkelteni a közösség motivációját és elköteleződését és érdekelté tenni őket a bevezetésében. Hazai kutatási eredmények vonatkozásában *Paksi Borbála* 2009-es felmérése mutatja azt, hogy egyre több olyan hazai program van, amelyek a pedagógusokat is bevonják. A kutatók körében mára az egyértelműnek látszik, hogy az iskola szereplőinek részt kell vállalni az implementációban egyfelől azért, mert nélkülük nem megy, másfelől pedig azért, mert ők azok, akik ismerik azt a kulturálisan és talán nyelvileg is változatos közösséget, amelyben a mindennapjaik java részét töltik.

A beavatkozási programok bevalásának nyomon követése

Ahogy az már korábban is kifejtésre került, nagyon kevés olyan program van nemzetközi szinten is, amelyet hatásvizsgálattal követnének, hovatovább, amelynél már kidolgozás során beletervezik a nyomon követést, az eredményesség vizsgálatát (*Farrell* és mtsai., 2001; *Smith*, 2011). Ezáltal a programok alkalmassá válnának metaanalízisre, összehasonlíthatóságra és nem utolsó sorban az adott programot működtetők is tudnák, hogy az erőfeszítéseik objektíven is eredményesek-e. *Farrell* és munkatársai (2001) az akciókutatás műfaját javasolják a folyamatos nyomon követéshez. Megfontolandónak tartanak olyan kérdéseket átgondolni, mint a vizsgálatba beválasztott személyek kiválasztása, a beavatkozás tanulási eredményeinek átgondolása a kimeneti indikátorok szempontjából, az adatgyűjtés rendszeressége és módja, az esetleges előre nem tervezett és nem a beavatkozásból eredő változók, amik befolyásolják az eredményeket, valamint azt, hogy mennyi idő után lehet egy programra kimondani, hogy eredményes. Kiemelten hangsúlyozzák a jelen tanulmány első fejezeteiben is kiemelt szempontot, azt, hogy a programok és a nyomon követésük is erős elméleti alapokra támaszkodjanak. *Orpinas* és munkatársainak (2000) erőteljes tapasztalata az általuk vizsgált program bevezetésével kapcsolatban az, hogy az esetükben a kérdőíves módszer nem volt alkalmas arra, hogy olyan változásokat megmutasson, amiket a rendőrök, tanárok vagy az adminisztratív munkatársak jeleztek. A program alacsony eredményességi szintjét a mérés módjával is magyarázhatónak gondolják. Kifejezik, hogy a mérés esetében kiemelt figyelmet kell szentel-

ni annak, hogy sikerült-e a tanulókat érzékenyebbé tenni az erőszakkal, mint problémával szemben, hogy történetek-e elmozdulások a nézetekben, viszonyulásban.

További szempont a folyamatértékelésben *Fagan és Mihalic (2003)* szerint az, hogy a program kidolgozói biztosak legyenek abban, hogy az iskolák a programot megfelelően működtetik, nagy figyelemmel a program központi elemeire. A kutatók célja a nyomon követéssel továbbá az volt, hogy azonosítsák az implementálás során tapasztalt nehézségeket és közösen dolgozzon az iskolával azon, hogy ezeket a problémákat megoldják. Kiemelt céljuk volt továbbá az is, hogy a program intézményesüljön, ne haljon el a kutatók kivonulása után. Annak ellenére, hogy magas monitoring szinttel dolgoztak, törekedni próbáltak arra, hogy a program 'természetes' maradjon az iskola közegébe történő implementáció során a résztvevők 'elárasztása' nélkül.

Kitekintés

Jelen tanulmány keretein túlnyúl, de említésre mindenképpen érdemes *Bowes és munkatársainak (2009)* gondolata, miszerint az iskolák önmagukban nem tudnak minden problémát leküzdeni. A családnak, a közösségeknek, médiának és a társadalomnak is kiemelt szerepe van a fiatalok közötti erőszak és zaklatás visszaszorításában. *Smith (2011)* kiemeli a tanárképzés jelentőségét és norvég, kanadai, finn, ausztrál és osztrák tapasztalatok alapján azt fogalmazza meg, hogy valamiféle zaklatás-ellenes szakpolitikai intézkedésre szükség van, amely alapot szolgáltat az iskoláknak ahhoz, hogy kidolgozzák vagy bevezessék a saját maguk arculatára szabott erőszakellenes programjukat, tevékenységrendszerüket. Egyensúlyra kell törekedni abban, hogy mi és hogyan kerül központi előírásra és mi az, amiben az iskolák szabad kezlet kapnak, önállóak lehetnek. Ezzel kapcsolatban *O'Moore* vázolt fel egy 9 pontból álló stratégiára vonatkozó ajánlatot.

Magyarországon nincs országos stratégia az iskolai erőszakos viselkedések és zaklatás visszaszorítására és megelőzésére, gyakorló pedagógusok gyakran jelzik az eszköztelenségüket, még a témában végzett kutatások is gyerekcipőben járnak (*Buda, 2015*). Habár kezdeményezések születtek az iskolai erőszakos és zaklató viselkedések megelőzésére és visszaszorítására irányuló programok összegyűjtésére, mivel a bevezetésüket és működtetésüket tudományos igényű vizsgálat nem követte, ezért ezek meta-analízisére, az eredményesség mérésére lehetőség nincs. Az előrelépéshez mindenképpen szükségesnek látszik az, hogy a beavatkozási programokat kutatók és iskolában dolgozó szakemberek együttműködésben dolgozzanak ki vagy adaptáljanak, különös figyelmet szentelve egy elméleti keret felállítására, valamint az implementáció és a működtetés nyomon követésére.

Szakirodalom

1. Barnes, T. N., Smith, S. W. & Miller, M. D. (2014): School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19. 311–321.
2. Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2009): School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48. 545–553.
3. Bronfenbrenner, U. (1979): Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34. 10 844–850.
4. Buda Mariann (2015): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen.
5. Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991): The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, 62. 4. 812–826.
6. Cowie, H. and Olafsson, R. (2001): The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21. 79–95.
7. Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D. & Myers, C. A. (2008): Taking Stock of Violence in U.K. Schools Risk, Regulation, and Responsibility. *Education and Urban Society*. 40. 4. 494–505.
8. Crick, N. & Dodge, K. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115. 74–101.
9. Dailey, A. L., Frey, A. J. & Walker, H. M. (2015): Relational Aggression in School Settings: Definition, Development, Strategies, and Implications. *Children & Schools*, 37. 2. 79–88.
10. Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987): Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 6. Special issue: Integrating personality and social psychology. 1146–1158.
11. Elliott, D. S. & Tolan, P. H. (1999): Youth violence prevention, intervention, and social policy: An overview. In: Flannery, D. J. & Huff, C. R. (szerk.): *Youth violence prevention, intervention, and so social policy* (3–46). Washington, DC: American Psychiatric Press.
12. Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003): *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey, USA.
13. Fagan, A. A. & Mihalic, S. (2003): Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*, 31. 3. 235–253.
14. Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M. & Sullivan, T. N. (2001): Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30. 1. 207–220.
15. Ferguson, C., San Miguel, C., Kilburn, J. & Sanchez, P. (2007): The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A metaanalytic review. *Criminal Justice Review*, 32. 401–414.
16. Fiske, S. T. (2006): *Társas Alapmotívumok*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
17. Furlong, M. & Morrison, G. (2000): The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8. 71–81.
18. Gyurkó Szilvia és Virág György (2008): *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. ESZTER Alapítvány – Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
19. Herzog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*. Complex Kiadó, Budapest.
20. Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Schwartz, D. (2001): The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. 268–280.

21. Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T. & Romano, L. J. (2010): Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, Special Issue: Trait Anger and Reactive Aggression: Robinson, M. D. and Wilkowski, B. M. (ed.) 78. 1. 95–118.
22. Mytton, J. A., DiGuseppi, C., Gough, D. A., Taylor, R. S. & Logan, S. (2002): School-Based Violence Prevention Programs – Systematic Review of Secondary Prevention Trials. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 156. 752–762.
23. Negrea, V. (2006): Mire Jók a Konfliktusok? A resztoratív eljárások alkalmazása a nevelési munkában. In: Vekerdy Tamás (szerk.): „VAN más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában”. SuliNova-közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzései Kht., Budapest. 127–157.
24. O'Moore, M. (2004): A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying & Violence. Dublin: Trinity College. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/0/33866844.pdf> Utolsó letöltés: 2013. július 20.
25. Olweus, D. (1993): *Bullying at School: what we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford.
26. Olweus, D. (1999): „Sweden”, In: Smith, P. K. (ed.): *The Nature of School Bullying: A cross national perspective*. Routledge, London.
27. Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q. & McAlister, A. (2000): Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: the Students for Peace project. *Health Education Research – Theory & Practice*, 15. 1. 45–58.
28. Paksi Borbála (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. Kutatási beszámoló. Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
29. Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35. 5. 405–411.
30. Sárközi Gabriella (2010): *Az iskolai fegyelmi eljárást megelőző egyeztető eljárás szabályozási anomáliái*. Szakdolgozat. Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar Általános és Igazságügyi Mediátor szakirány, Miskolc.
31. Schuster, B. (2009): Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools. *NIJ Journal* NCJ 225765 March.
32. Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33. 547–560.
33. Smith, P. K. (2011): Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35. 5. 419–423. URL: <http://jbd.sagepub.com/content/early/2011/07/19/0165025411407459.full.pdf+html?cited-by=yes&legid=spjbd;0165025411407459v1#%cited-by> Utolsó letöltés: 2011. október 29.
34. Smith, P. K. & Sharp, S. (1994): The problem of school bullying. In: Smith, P. K. és Sharp, S. (ed.): *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge, London. 2–19.
35. Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011): Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7. 27–56.
36. Twemlow, S. W. és Sacco, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Flaccus Kiadó, Budapest.
37. Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007): A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 161. 78–88.
38. Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2005): *The Effectiveness of School-Based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior*. Center for Evaluation Research and Methodology Institute for Public Policy Studies, Vanderbilt University, USA.