

AGRESSZIÓDIVATOK ÉS AMI MÖGÖTTÜK ÁLL

AZ ALÁBBI TANULMÁNY a Kurt Lewin Alapítvány elmúlt tíz év során végzett magyarországi és nemzetközi szociológiai kutatásai alapján készült. E kutatások során egyaránt alkalmazásra kerültek úgynevezett „kemény” módszerek, melyek – legalábbis szándékaik szerint – objektív adatokkal kívánnak dolgozni, és egyszerre „puha”, más néven kvalitatív eszközök, melyek inkább a társadalmi valóságban való mélyfúrást teszik lehetővé.

Honnan tudjuk? Kutatásmódszertani kérdések

1999-től kezdve 2005-ig több országos reprezentatív kérdőíves adatfelvétel készült az iskolapolgárok (diákok, pedagógusok és szülők) körében.¹ Ezek a vizsgálatok a kérdezettek ismereteit (és azok hiányát), attitűdjeit, valamint cselekvési mintáit voltak hivatottak feltérképezni az állampolgári szocializáció dimenzióiban. A vizsgálatok eredményei igazolták ugyan azt a hipotézist, hogy a diákok szocializációja során a különböző közegek – család, iskola, kortárscsoport, média – hatása elválaszthatatlan egymástól, egyben ezen hatások között korreláció mutatható ki. Ugyanakkor a családi hatás mindenképp álló volta mellett az a legsúlyosabb igazolt felismerésünk, hogy az iskola leginkább egy felnőttkori *intézményi* részvételre készít fel. Azaz a közoktatásnak a munkahelyi cselekvési minták, a hatóságokkal szembeni magatartásformák kialakításának, valamint más intézményekhez, főleg

¹ 2005: *Comparative analysis on Roma, Sinti, Gypsies and Travellers in Public Education*. A Rasszizmus Monitoring Centrum (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (EUMC) megrendelésére készült, a 25 uniós tagállam ország-jelentésének elemzése. 2005: Gyermekek jogai és tolerancia. Reprezentatív kérdőíves adatfelvétel középiskolások körében, többek között az International School Psychology Association nemzetközi adatfelvételének részeként. N = 1500. 2004: „Útkeresés a labirintusban” – Kutatás a serdülők erkölcsi szocializációjáról; kvantitatív adatfelvétel; kutatás-vezetők: Szekszárdi Júlia – Horváth H. Attila. (OTKA-témaszám: 10546-061). 2003: Hátrányos helyzetűek a közoktatásban. Országos kérdőíves és interjúkon, résztvevő-megfigyeléseken alapuló vizsgálat (megrendelő: Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala); 1400 pedagógussal, személyes megkérdezéssel készült kérdőíves vizsgálat. 2001: Szülői jogok a közoktatásban – országos kérdőíves és interjúkon alapuló szociológiai kutatás (megrendelő: Oktatási Minisztérium) N = 2325, szülők reprezentatív mintája. 2000: Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala részére szervezett *Diákjogok–pedagógusjogok* című országos vizsgálat (diákok országos reprezentatív mintája, N = 1464), valamint hozzávetőlegesen száz interjú tanárokkal, diákokkal, szülőkkel. 1999–2000: *Demokratikus állampolgári szocializáció* című kutatás Pécsen 1754 középiskolás körében.

az állampolgári részvétel formalizáltabbnak mondott közegeivel szembeni attitűdök építése terén van jelentősége.

A vizsgálatok során jelentős többlettudást eredményezett az interjúk sokasága, valamint a résztvevő-megfigyeléssel eltöltött napok (iskolai tanórák, ünnepélyek, fegyelmi tárgyalások, értekezletek stb.), melyek arra adtak lehetőséget, hogy az iskola mindennapjait megismerve a felmérésből kapott számokat adatokká formáljuk. Végül, az általunk alkalmazott új kutatási eszköz, a pedagógusok számára tartott tréningek és azok szisztematikus megfigyelése eredményezte talán a legtöbb ismeretet. Ennek a kutatási technikának az a lényege, hogy miközben a szakemberek a pedagógusok körében szervezetfejlesztési vagy konfliktuskezelési tréninget tartanak, egyben megfigyeléseket végeznek előre meghatározott szempontok alapján. Ezt a szociológiai szakzsargon *action research* módszernek is nevezi: legnagyobb előnye, hogy a pedagógusok egymás közötti interakciói figyelhetők meg olyan pillanatokban, amikor elfelejtkeznek a megfigyelés tényéről. Hátránya, hogy végeredményben nem a szó szoros értelmében vett pedagógiai munka során végzik a kutatók a megfigyeléseket.

A konfliktusok

A kutatás során nagy hangsúlyt fektettünk az iskola erkölcsi szocializációs hatásának vizsgálatára, illetve a konfliktusok kezelésének feltárására. Az állampolgári nevelés elméleti tárgyalása során úgy gondoljuk, megkerülhetetlenek e dimenziók. Csak megemlítjük, ám a vizsgálat elméleti alapjainak kidolgozásában döntőnek ítéltük Jean Piaget és Lawrence Kohlberg munkáit.

A fejlődéslélektani aspektus megjelenése a szocializáció-felfogásokban Piaget nevéhez fűződik. Szerinte a gyermekek nem passzívan fogadják az őket érő ingereket, hanem azok közül szelektálnak, értelmezik azokat, reagálnak rájuk. Piaget arra a következtetésre jutott, hogy az ember kognitív fejlődése több, egymástól jól elkülöníthető szakaszból áll, mely szakaszok képességek elsajátítását jelentik, s az egyes szakaszokba való átlépés előfeltétele az előző szakasz sikeres befejezése. A gyermek kognitív fejlődése a szocializáció eredménye, a gondolkodási szabályok egyúttal szociális normát jelentenek számára (Piaget 1978). Kohlberg, Piaget elméletére épít, az erkölcsi gondolkodás serdülőkori fejlődéséről szóló kutatások zöme pedig Kohlberg munkái köré csoportosul. Kohlberg (1997:199–217) az erkölcsi gondolkodás három szintjét különböztette meg (prekonvencionális, konvencionális és posztkonvencionális szintek), mindegyik szintet további két-két szakaszra osztva.

A konfliktusoknak, lezajlásuknak az oktatási intézményen vagy a családon belül jelentős szocializációs hatása van. Abban az esetben beszél(het)ünk felfogásunkban demokratikus nevelésről, ha a problémamegoldás minden érintett érdekének figyelembevételével, partneri viszonyban történik. Ehhez az szükséges, hogy a résztvevők közösen alakítsanak ki olyan eljárásokat az életükben, melyek a konfliktusok *konstruktív feloldását* eredményezik. Az igazi ellentét – az általunk is normaként felfogott demokratikus állampolgári szocializáció szempontjából – nem a konfliktus



tushelyzetben résztvevő személyek kilétében keresendő, nem a harmónia, illetve a konfliktus között húzódik, hanem a *konfliktuskezelés módjában* rejlik. A konfliktusok kibontakozása (vagy a kibontakozás hiánya, a konfliktus elfojtása) az egyik döntő szempont az érdekek ütközésének tipologizálásakor. Az igen erős, a tekintélyen alapuló szülői magatartás, iskolairányítása kiiktatja pszichológiai problémák és ellentétek megjelenését. „A felszín ilyenkor nyugodt, »rend« van” – írja Buda Béla (1986:227). Pedig a konfliktusoknak kifejezetten szocializációs szerepük van, s ezek elmaradása intézményi diszfunkciót okoz (Lewis Coser 1967), mert nem tolerálják a konfliktust, nem adnak legális keretet gyakorlásukra. Az effajta kapcsolatrendszerek a konfliktusok csak egy kis részének engednek játékteret a tüneti harmónia fenntartása érdekében. Ugyanakkor vannak olyan struktúrák, melyek csak abban az esetben tudnak fennmaradni, ha a felek közötti kapcsolat alapvető változásokon megy keresztül. E változásokat a konfliktusok generálják. Cseh-Szombathy László (1985) az ellentétek *tudatosulási módjától* függően tesz különbséget a konfliktusok között, szerinte „a konfliktus sikeres levezetéséhez elengedhetetlen feltétel, hogy az ellentétben lévők minél kevesebb gátlással, fenntartással tudjanak egymással tárgyalni. Ezt zavarja meg, ha az ellentmondásos kapcsolatban állók egymásról merev, negatív sztereotípiákat alakítanak ki”. Csepeli György (1987:132) destruktív és konstruktív konfliktusról ír: szerinte „a kívánatos viszonyok közötti választási pont csak látszólag helyezkedik el a harmónia és a konfliktus között”, valójában a konfliktusok destruktív és konstruktív típusai közé húzhatunk vonalat. Abban az esetben válnak a konfliktusok destruktívvá, amikor a résztvevő felek között akadályozottá válik a kommunikáció, ezáltal lehetetlenné válik a másik érveinek megismerése, ellehetetlenül az egymás iránti bizalom, valamint a beleérző képesség gyakorlása.

Tanárverés és a média

Közhellyé vált, hogy a diákok milyen sok tévét néznek, s az mennyire erősen hat rájuk. Bár sokan hangoztatják azon nézetüket, hogy a tanulók körében érzékelt (figyelem, nem mért, csak érzékelt!) agresszió és a média (rossz) hatása között ok-okozati összefüggés van, a kutatók (Hammer 2006; Bajomi-Lázár 2006) egy része ezt nem tudja megerősíteni.

Szülők, pedagógusok egyfelől folyamatosan a médiát ostromozzák, lépten-nyomon arról panaszkodva, hogy mennyiféle negatív tartalom árad belőle, másfelől le sem veszik róla a tekintetüket. Elegendő a „tanárverésként” elhíresült képsorokra emlékeznünk, melyeket az országos televíziók heteken át sugároztak folyamatosan. Aki nem emlékezne rájuk, vagy nem látta volna őket: egy diák gumicsővel vagy fémruddal indul tanára felé, s társai kifejezett biztatása mellett kezdi el az ütlegelest mímelni. A képsorokat egy másik diák rögzítette mobiltelefonnal. Honnan értesült volna a társadalom ezekről a megrázó és az emberi méltóságot súlyosan sértő eseményekről, ha a média nem ad róluk hírt? Tegyük hozzá, hogyan jutottak volna el a képsorok a televízióba, ha nincs az egyébként sokak által kárhozottott mobiltelefon-készülék?

Gondoljuk azonban végig, hogy mit látunk a képernyőn! Értelemszerűen olyan képsorokat, melyek jól médiásíthatók. Ha nem is mindig a legoptimálisabb megoldás, mégis érthető az a szerkesztői magatartás is, hogy a figyelmet felkeltő képsoroknak adnak helyet a híradók, politikai vitaműsorok. Ha így tekintünk a televízióra, akkor talán beláthatjuk, hogy Amerikában sem lőnek le minden nap valakit az iskolában. A nem kevesebb, mint 300 millió lakosú Egyesült Államok egyébként kiemelkedően sok – nyilván itt, a tengerentúlon kevéssé látványos – tanár- és diákbárát oktatási intézményt és gyakorlatot tudhat magáénak. És tény, hogy évente van néhány olyan esemény, mely tragédiával végződik, ennek okai szintén az iskola világán kívül keresendők, például a fegyverviselés jogának tematikájában.

Ha már az iskola nem zárhatja el diákjait a médiafogyasztástól, miért nem használja az általa kínált lehetőségeket? Koránt sem arról van szó, hogy szappanoperákra kellene Thomas Mannt felváltani, arról sincsen szó, hogy e két kulturális termék egy dimenzióba sorolható lenne (vigyázat: ez egyiknek sem minősítése!), hanem arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a televíziós műsorok bevihetők a tanterembe és róluk vagy a bennük látottak apropójaként beszélgetés, műelemzés kezdeményezhető.

Látva a tanárokat inzultáló diákokat, a tekintélyelvű magyar társadalom hördült fel, s kiáltott minél szigorúbb büntetésért, megtorlásért, állami védelemért. Mindez az ingyenes állami szolgáltatások szűkítését, a közszolgálat piacosításának tilalmát kikényszerítő népszavazás hangulatában történt. A jogok mint írtuk, az iskola falain belül sem veszítik érvényüket. A Kurt Lewin Alapítvány pedagógusokat továbbképző akkreditált tréningein mindig feltesszük azt a kérdést, hogy tudnak-e a résztvevő tanárok egyetlen olyan dolgot mondani a tanteremben vagy az iskolában, aminek nincsen köze a joghoz. Nem szoktak tudni, majd nevetés tör ki, innen indulhat a tréning. Számos kérdést vet fel, hogy egy demokratikus állam polgáraiként *a jog mint keret* miért csak akkor jut a pedagógusok eszébe, amikor a konfliktushelyzet már létrejött?

A jog, értsd a közösség által választott képviselők alkotta szabályjáték különleges szerephez jut az iskola falain belül: nevelőerővel bír. A polgári állam polgárai nevelésének fontos eszköze és eleme a jog, mert a demokrácia jogot és nem igazságot szolgáltat. Nem azért nem vághatja pofon a pedagógus az egyébként szemtelen diákot, mert annak díjbirkózó apja majd beront az iskolába, hanem azért, mert a pofon sérti a diáknak (történetesen az emberi méltósághoz való) jogát (*Kohlberg 1997*). Nem azért kellene az iskolaigazgatóknak rendszeresen visszajelzést adniuk a tanárok számára munkájukkal kapcsolatban, mert így illik, hanem mert a pedagógus *joga*, hogy ne teljenek el évtizedek a pályán anélkül, hogy vezetője odafigyelne a munkájára.

Lopás

Eltűnik ékszer, ellopják az egyik diák mobiltelefonját. Nem csak az iskolai konfliktusok, de a bűnmegelőzés szempontjából is emblematisztikus történetek ezek. A lopás mögött meghúzódó okok számosak, a helyzet kezelésének azonban Magyarországon meglepően kevés változata terjedt el. Kutatásaink arra derítenek fényt, hogy az



oktatási intézmények, ha csak tehetik, igyekeznek *házon belül* elintézni a „kényes ügyeket”. Úgy gondolják, presztízsüknek rosszat tesz, ha kitudódik valami.

A lehetséges megoldások egyike, hogy az iskola alkut köt az ügyben gyanús vagy gyanúsnak vélt diákkal és szüleivel: nem terelik – az ő megfogalmazásukkal élve – „hivatalos” útra az ügyet (noha az már hivatalos úton van, hiszen egy közfinanszírozású intézményben történt szabálysértésről vagy bűncselekményről van szó), cserében a diák szépen csöndesen végérvényesen elhagyja a tanintézményt. Az esetek egy másik részében az iskola nyomozni kezd: kedves hangon könyörgi ki a pedagógus, hogy a tettes jelentkezzen, vagy csempéssze vissza az ellopott tárgyat, esetleg négy szem között adja át azt neki: ígéretet téve arra, hogy a diáknak bántódása nem esik (noha az elkövetőnek máris esett bántódása, hiszen észrevétlenül, a szakemberek által működtetni hivatott jelzőrendszer bekapcsolódása nélkül indul meg a bűnelkövetői úton). Esetenként az iskola néhány pedagógusa fenyegetőzni kezd, megfélemlíti a gyanúsított diákat. Ahelyett, hogy a jogszerű utat választva a nyomozóhatóságra bíznák a dolgot. Miért gondolja azt a magyar közoktatás intézménye, hogy a tornaöltözőben történt lopás más, mintha ugyanaz a vonaton történt volna, ahol pedig nem kérdéses, hogy nem a kalauznak kell nyomozásba fognia? Miért vállalnak újra és újra megalázó és a pedagógiai munkán, felelősségvállaláson jócskán túlmutató nyomozói feladatokat tanárok az ilyen esetekben? (Igyekszünk ezen kérdések megválaszolásához további szempontokat megfogalmazni cikkünk befejező részében.)

Megfigyeléseink során rendre azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok inkább a reaktív magatartásmódokat helyezik előnybe egy konkrét eset kapcsán, mint a prevenciót. Tréningjeinken azt szoktuk kérni pedagógusoktól, hogy alkossanak házirend-szabályt az iskolában előforduló lopások kezelésére. Rokonszenves a résztvevő tanárok abbéli igyekezete, hogy felsorolják az összes olyan tárgyat, melyet a diákoknak tilos az iskolába hozniuk. Jóval kevesebb energiát fordítanak azonban a munka során a vitára, arra a diskurzusra, melyben kiérlelődnek azon szabályok, melyek aztán éppen attól válnak az iskolapolgárok sajátjává, hogy beszélnek róluk, hogy egy diskurzus eredményeképpen születnek meg.

Szecsák

Számos (vidéki) középiskolában ismert beavatási szertartás a szecsákztatás. A nem egyszer büntetőjogi kategóriába sorolható cselekmények lényege, hogy a felsőbb évfolyamon tanuló diákok az iskolai életre szocializálják az elsősöket. Történik ez olykor játékos formában, nem ritkán viszont egészen durva tettlegességgel. A lényeg minden esetben ugyanaz: az elsősök *kényszer* hatására végeznek el – egyébként teljesen értelmetlen – feladatokat, vagy szolgálgják ki idősebb társaikat.

A jelenség attól válik a kutató számára igazán érdekessé, egyben társadalmilag veszélyessé, s a konfliktuskezeléssel és bűnmegelőzéssel foglalkozó szakirodalom számára relevánssá, hogy az iskola pedagógusai, vezetői is érintettek a történetekben. Interjúinkból az derült ki, hogy:

1. sok helyen a magukat tehetetlennek érző pedagógusok alkalmazzák ezt az eszközt az újonnan érkező diákok megrendszabályozására.

2. néhol pedig noha a vezetők és a beosztott tanárok bár ellene vannak a szecsckáztatásnak, a jelenség egyetlen kezelését ismerik: „*akiről megtudom, hogy részt vett ilyenben, azt rövid úton kipattintom innen*” – nyilatkozta egy iskolaigazgató a pécsi 1999-es vizsgálatunk során.

A szecsckáztatás hallgatólagos tudomásul vétele (a reakciók első változata) súlyos társadalmi konfliktusokra világít rá, melyek közül talán néhányat sikerült az írásunk elején vázolni. A konfliktus tekintélyelvű elfojtására tett kísérletek (második változat) pedig arra világítanak rá, hogy igazi szocializációs ereje nem a konfliktusok kimenetelének van, hanem annak az útnak, mely a megoldásig elvezet. Az iskola akármelyik módját is választja a – működéséből törvényszerűen következő – súrlódások kezelésének, részese a diákok állampolgári szocializációjának, s bár a család hatása e téren is döntő, a későbbi munkahelyi magatartásminták mégis csak itt rögzülnek a tanulóknál.

Mobiltelefon

Egy kisváros iskolájában azt a házirend szabályt fogalmazta meg a tanári kar, hogy az iskolában a mobiltelefon használata tilos. A házirend tudvalevőleg *jogforrás*, melynek hatálya minden iskolahasználóra kiterjed, azaz nem csak a diákokra, de azok szüleire, a tanárookra, sőt a tornatermet hétvégére kibérelő amatőr focicsapat tagjaira is (Bíró 1998). Mi történt ezután az iskolában? A szünetben az igazgató telefonja megcsörrent a folyosón, s jogtudatos, nem kevés kurázsíval rendelkező diákok egy csoportja a nyomába eredt, s nem tett mást, mint az – egyébként épp a város polgármesterével telefonáló – igazgatót figyelmeztették a házirend vonatkozó pontjára.

Mit tett az igazgató? Nem szankcionálta a diákok lépését, nem próbálta meg a hatalom pozíciójából elfojtani a konfliktust, nem törekedett arra, hogy rövid távon „megnyerje” a helyzetet, egyben elérje a diákok vereségét, hanem *vita, diskurzus tárgyává tette a helyzetet*. A párbeszédben minden iskolapolgár részt vehetett, az eredmény pedig az lett, hogy az érintettek közösen újrafogalmazták a házirend mobiltelefonálást érintő passzusát, mely ezentúl így hangzott: „a mobiltelefon használata nem zavarhatja az iskolában zajló munkát”. Innentől kezdve a diákok már egymást figyelmeztették arra, hogy az órán nem azért nem használunk mobiltelefont, mert az adott tanárt történetesen szeretjük és nem szeretnénk őt felidegesíteni, hanem azért, mert van rá egy szabály. A mi szabályunk, melyet mi alkottunk meg.

Az iskolai munkahely szervezeti kultúrája

A fentiekben azokat a konfliktusokat igyekeztünk bemutatni, amelyek a legtipikusabbnak mondhatók az iskolai élet hétköznapjai során. Noha azt állítjuk, hogy a közoktatás világa által érintett több millió ember napi szintű rendkívül intenzív interakciója törvényszerűen termeli futószalagon a konfliktuslehetőségeket, az okok



nem csak a falakon kívülről érkező hatásokban keresendő, hanem házon belül is. Az iskola szervezeti kultúrája, a vezetés (menedzsment) minősége, az intézmény dolgozói közötti kommunikáció olyan tényezők, melyek áttételesen ugyan, de hatásukat feltartóztatathatatlannul kifejtik a tanteremben eltöltött negyvenöt percek során.

Tapasztalatainkat az elmúlt évek során, szervezetünk által tartott 30 és 120 órás akkreditált pedagógus-továbbképzési kurzusokon, valamint az iskolák által megrendelt stratégiai tervezési tréningeken gyűjtöttük össze. Az alábbiakban azon megfigyelések sűrítménye olvasható, melyek a szervezeti kultúra, ezen keresztül pedig a konfliktuskezelés szempontjából relevánsak.

Se szeri, se száma azoknak a hozzánk érkező megkereséseknek, melyek a tanári gárda konfliktuskezelési képességeinek, stresszkezelési kultúrájának fejlesztését kérik tőlünk. A megrendelők kivétel nélkül *gyakorlati* képzést, azonnal bevethető módszereket és gyors hatást várnak tőlünk – elvárásuk érthető. A képzés során válik azonban számukra is fokozatosan világossá, hogy például a szülőkkel való konfliktusok elmergesedése csak afféle tünet, a háttérben a pedagógiai professzió kérdései, a szervezet működésének megnyilvánulásai állnak.

LIGETI GYÖRGY

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY & LISKÓ ILONA (2000) Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, Budapest.
- BAJOMI-LÁZÁR PÉTER (2006) Manipulál-e a média? *Médiakutató*, 2006. nyár; www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media/04.html
- BÍRÓ ENDRE (1998) *Jog a pedagógiában*. Budapest, Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány.
- BOURDIEU, PIERRE (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- BUDA BÉLA (1986) *Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- CSEH-SZOMBATHY LÁSZLÓ (1985) *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó, pp. 12–31. és 44–50.
- CSEPELI GYÖRGY (1987) Rosszindulatú társadalmi folyamatok. In: CSEPELI GYÖRGY: *Nemzet-tudat – csoporttudat*. Budapest, Magvető, pp. 132–140.
- COUSER, L. A. (1967) *Continuities in the study of social conflict*. The Free Press, New York.
- FENYŐ D. GYÖRGY (1999) *Az én iskolám*. Budapest, Krónika Nova Kiadó.
- HAMMER FERENC (2006) A közvetlen médiahatásokról való beszéd természetéről. *Médiakutató*, 2006. nyár; www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/05_kozvetlen_mediahatasok.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1997) Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In: BERNÁT LÁSZLÓ & SOMOGYI KATALIN: *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia Kiadó, pp. 199–217.
- Ktv. (1993) = 1993. évi LXXVI. törvény a közoktatásról.
- NEUWIRTH GÁBOR (2005) A középiskolák sorsrendjei 2004-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepiskolai-Neuwirth-Kozepiskolak
- PIAGET, JEAN (1970) Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái. In: *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó, pp. 440–456.
- PIAGET, JEAN (1978) *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SZEKSZÁRDI JULIANNA (1995) *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE.