

VESZÉLYES ISKOLA VAGY VESZÉLYES ÉLET?

SERDÜLŐK MAGATARTÁSI ZAVARAI ÉS A KONFLIKTUSMEGOLDÁS TECHNIKÁI

AZ ISKOLAI ERŐSZAK A KONFLIKTUS olyan szélsőséges megnyilvánulása, amely gyakran kerül a széleskörű nyilvánosság érdeklődésének középpontjába. Mivel az erőszak a konfliktusoknak csupán egyik formája, a megelőzés érdekében az általános konfliktuskezelés kultúrájának javítása lehet a megoldás (Olweus 1993). Azonban a társadalomban, a családban, az iskolában, a kortárscsoportokban a konfliktusok az élet természetes jelenségei, amelyek serdülőkorban még inkább előtérbe kerülnek a serdülőkor átmeneti nehézségei következtében. Ráadásul a konfliktusmegoldás technikáinak elsajátításában és kipróbálásában is kitüntetett időszak a serdülőkor. Mindezt figyelembe véve, tanulmányunkban elsősorban a serdülőkor pszichoszociális veszélyeire, és ezzel összefüggésben a serdülőkori konfliktusok keletkezésének lehetőségeire, illetve a konfliktuskezelés taníthatóságára, formálására hívnánk fel a figyelmet. A konfliktuskezelés ugyanis fontos szociális és tanítható kultúra, melynek határait az egyén biológikuma és a társadalom szabályai vonják meg.

A serdülőkori krízis mint fejlődéstani kihívás

A modern kor beköszöntével alapvető változások történtek a fiatalok helyzetében, aminek részjelensége a serdülő- és ifjúkor meghosszabbodása, az ún. ifjúsági moratórium (Erikson 1968:156). A jelenség lényege, hogy manapság az önálló életkezdés, és ezzel összefüggésben a felnőttkori életszakasz szempontjából releváns döntések (munkavállalás, önálló háztartás, párválasztás és családalapítás) meghozatala későbbre tolódik. Míg a 18–19. század előtti Európában bizonyosan ez a kitolódott serdülőkor nem volt jellemző, hanem pontos határvonal húzódott a gyermek- és a felnőttkor között, a modern társadalomban ez az életkori szakasz rendkívül kritikussá vált, amely számos pszichoszociális kihívással, konfliktussal, olykor krízissel jár (Eccles et al 1993). A serdülőkor időbeli határainak elmosódása egyben a társadalmi normákat is bizonytalanná teszi ebben az életszakaszban (Bongers et al 2003).

Az ifjúkori válság a serdülőkori fejlődésnek egy olyan kritikus szakasza, amikor az addigi fejlődés mintegy megtörik. Ezek a krízisek sokszor létrejöhetnek normál

lélektani folyamatok eredményeképpen is, olyan eltérések formájában, ami még nem betegség, és amit nem is tudunk kórlélektani tünetcsoportjainkba beilleszteni, és talán csak átmeneti zökkenőt jelentenek a fejlődés útján (*Jacobson et al 2002*). A serdülőnek felnőtté válása során feladatokat kell megoldania, melyek némi leegyszerűsítéssel három csoportra oszthatók: a nemi identitás elérése, a szülőkről való érzelmi leválás és új, felnőtt identitás kialakítása (*Vikár 1999*).

Erikson (*1991*) elméletében a serdülőkor kitüntetett életciklus, ezen életszakasz normatív krízisének megoldása, pontosabban a megoldás minősége a legkritikusabb. A krízis görög szó: döntést jelent. Ezt a kifejezést általában valamilyen válsággal összefüggésben használjuk, amikor kérdéssé válik valami, ami addig jól működött. A serdülőkorban a gyermekkori sokszor kínos, mégis kellemes függőség kérdőjeleződik meg, és eldől, hogyan tanul meg a serdülő felelősséget vállaló, felnőtt ember módjára élni. A normatív krízisekre ugyanakkor úgy kell tekintenünk, mint az adott életkori periódus természetes velejáróira; Erikson (*1991*) a normatív jelzővel arra utal, hogy sikeres megoldásuk mintegy alapot jelent a további fejlődéshez, míg kevésbé sikeres megoldásuk hátráltatja a fejlődés következő lépcsőit.

A serdülőkor tehát a személyes és az interperszonális identitás megtalálásának döntő, gyakran válságos időszaka. A szülőkről való érzelmi leválás az addigi azonosulásokat is átmenetileg megingatja. A fiatal követendő mintákat keres, változó eszményképek hatása alá kerül, és a folytonos változásban énképe bizonytalanná válik, amit az identitásdiffúzió elnevezés fémjелеz. Ugyanakkor nemcsak a szülőkre vetített képe veszít hatékonyságából, hanem az általuk közvetített kulturális hagyomány, életforma is. Mindezt a serdülő kritikával szemléli. Egyrészt a szülőkről való leválás eszközt látja ebben, másrészt reális forrása lehet ennek a kortársak körében elszenvedett megszügyenülésnek. Mindezek következtében ez az időszak kedvez a problémaviselkedés, például a káros szenvedélyek megjelenésének, mint például a dohányzás, alkohol-, drog- és gyógyszerfogyasztás. A serdülők lelki egészségét és kockázati magatartásformáit vizsgálva, szignifikáns összefüggés igazolható a problémaviselkedés és a magas, mintegy 30 százalékos körüli értéket mutató szorongás között (*Sima 1997; Sima, Pikó & Simon 2004; Sima, Pikó & Horváth 2006*).

A serdülőkori problémaviselkedés összetett jelenség; magába foglalja azokat a tüneteket, amelyek a serdülőkori átmenet során jelentkezhetnek a problémák lenyomataiként, mint például agresszív, antiszociális viselkedést, iskolai beilleszkedési és tanulási nehézségeket, dohányzást, alkohol- és drogfogyasztást, korai és kockázatos szexuális aktivitást, valamint pszichés zavarokat (*Jessor & Jessor 1977*). Az egyes elemek között igen gyakori a halmozódás, amiért a közös oki rizikótényezők meglete vagy a védőfaktorok hiánya a felelős (*Pikó 2005*). A serdülőkorban tehát jelentős változások mennek végbe mind pszichoszociális, mind biológiai szinten, amelyek egy felfokozott hangulati állapotot és intenzívebb befelé fordulást, önmegfigyelést eredményeznek. Mindezek miatt megsokszorozódnak a konfliktusszituációk, melyek a konfliktusmegoldási képességek alkalmazásának irányultságától függően nyilvánulhatnak meg depressziós tünetegyüttesként, vagy magukban rejtethetik az

agresszív viselkedés lehetőségét is. Serdülőkorban kezd emelkedni a depressziós tünetegyüttes gyakorisága (*Wichstrom 1999*). A fel nem ismert, kezeletlen esetekben az öngyilkossági kísérletek száma megtízszereződik (*Csorba, Dinya & Huszár 1994*). A serdülőkori depresszió ritkán jelentkezik nyíltan. Sokkal gyakrabban találkozunk vele burkolt formában: visszaesés a tanulásban, „lustaság”, közöny, fokozódó magány, kapcsolatnélküliség, disszociális megnyilvánulások. A depresszió ebben az életkorban magatartás- és viselkedészavarok formájában is jelentkezhet. A fiatalok agresszív vagy antiszociális viselkedése mögött tehát a lelki egészség zavara, depressziós hangulat is állhat (*McMahon et al 2003*).

Serdülők énképe és a társas háló átstrukturálódása

Serdülőkorban az énkép jelentős változásokon megy át. Az addigi konkrét jellemzőket (tulajdonságokat, preferenciákat) absztraktabb, magasabb rendű fogalmak váltják fel, és ez egyben azt jelenti, hogy az addigi önértékelés szerkezete átalakul. A különböző helyzetekben tapasztalt viselkedéskülönbségeket vagy azok ellentmondásait is be kell építeniük az énképbe, amely ezáltal egyre komplexebb és differenciáltabbá válik (*Cole & Cole 2002*).

A serdülőkor nemcsak a változás, hanem a különböző szociális támogató rendszerek – a család, az iskola és a kortárscsoport – reorganizációjának időszaka is. A család szociálpszichológiai egység, minden családban kialakul egyfajta szereposztás, mely a családtagok tudattalan elvárásainak eredménye. A serdülőkor lezajlását alapvetően befolyásolja az, hogy a szülők miként reagálnak gyermekük függetlenedésére. Ha katasztrófaként élik meg, ez a gyermeket is szorongásba, vagy a szorongást elfedő lázadásba hajtja. Az ifjúkori válságok megelőzésében nagy segítség lehetne a szülők támogatása abban, hogy ne veszítsék el önálló életcéljukat, szociális kapcsolataikat és elkerülhessék az esetleg kialakuló, a szakirodalomban „középkori-krízis”-nek nevezett lelki válságot, mely általában időben egybeesik a serdülők leválási kísérleteivel.

Kutatások eredményei alapján három fő családi környezeti jellemző mutat kapcsolatot a serdülők rosszabb egészségi állapotával: 1. konfliktusokkal, haraggal, esetleg erőszakkal terhelt családi klíma, 2. hideg érzelmi légkör, nem támogató és nem reagáló nevelési stílus, 3. a túlvédő vagy elhanyagoló légkör. Mindezek krónikus stresszt eredményezhetnek, és hosszú távon lelki és testi szinten is manifesztálódhatnak (*Taylor, Repetti & Seeman 1997*). A serdülőkori válság ott éleződik ki, ahol a szülők a gyermekek leválási kísérleteit fenyegető elszakadásnak tekintik, ami magukat is válságba sodorja. Ennek valószínűsége egyedülálló szülők esetében gyakoribb. A felnövekvő gyermek problémái a szülőket saját megoldatlan ifjúkori problémáikra emlékeztethetik, életük megoldatlanságával szembeesíthetik, különösen így van ez, ha saját céljaikról már lemondtak és baráti, társasági kapcsolataik meglazultak. A család ugyanis ebben a korban a bemutatott értékrend és szempont szerint akkor tölti be jól a funkcióját, ha „félleg zárt rendszerként működik”; védel-

met nyújt, de külső hatások beáramlását nem gátolja (*Rashkin 1968*). Mind a szét-esett, mind az izolált család rosszul látja el feladatát.

Aszmann és munkatársai (2003) megállapították, hogy a serdülő jól-létét legnagyobb mértékben önmaga értékelése befolyásolja. A lehetséges befolyásoló faktorkorrelációs elemzésével arra mutattak rá – árnyalva a fentebb bemutatott álláspontot –, hogy az elsődleges meghatározó a kortársaktól származó visszajelzés az önértékelés alakulásában, szerintük ebben az életkorban csupán másodlagos a kedvező családi atmoszféra, harmadlagos a szülők jómódúsága, iskolai végzettsége. A leggyengébb kapcsolatot az iskola pozitív megítélése és a self között találták. Ugyanakkor kiemelték, hogy bármelyik édes szülő hiánya magasabb depresszió és agresszió pontszámmal, a magányosság gyakoribb érzésével, a pozitív életérzés relatíve alacsonyabb szintjével jár együtt. Az egyszülős családok gyermekeinek életmódjára jellemzőbb a dohányzás, az alkoholfogyasztás, és a magasabb szexuális aktivitás. Legmagasabb arányban a korai és kockázatos szexuális aktivitás az ellenkező nemű édes szülő hiánya esetében figyelhető meg. Különösen az édesanya hiánya jár együtt magasabb depresszió gyakorisággal mindkét nemnél. A magányosság érzése az édesanya hiányával korrelál, különösen a lányok esetében. Tram és Cole (2000) longitudinális vizsgálatukban hasonló eredményre jutottak. Az észlelt self-kompetencia a negatív életesemények és a depresszív tünetek közt közvetítő tényezőként működött.

A csoport, az iskola, a serdülőt körülvevő mikro és makro társadalom szintén jelentős mértékben befolyásolja az érési folyamatot. Az iskola kettős szerepet játszik a gyermekek életében ebben a modellben. Egyrészt a felnőtt társadalom értékrendjét, szabályrendszerét közvetíti a tantestület a serdülő számára, másrészt az iskolai osztály kortárs csoport is, mely kialakítja az előbbitől részben független normarendszerét, amely nagyban hozzájárul az interperszonális identitás kialakításához. A serdülők egyre több időt töltenek a kortársaikkal, és egyre kevesebbet családjukkal. A kortárs csoportnak is kettős hatása lehet. A barátokkal, társakkal való interakció egyrészt a kommunikációs készségek elsajátítását és a stresszel való megküzdést segítheti és a felnőtt társadalom adott szepténe értékrendjét, életmódjának megtanulását támogatja, ugyanakkor ezzel eltérő irányú folyamatok is innen kezdődhetnek: a kóros egészségzokások, illetve a deviáns viselkedésformák iskolája ez a hely. Mindemellett fontos kiemelni, hogy az identitásformálást az iskola és a szülői háttér együtt gyakorolja a fiatal számára, és hatásuk is együtt érvényesül. Ez megmutatkozik abban például, hogy a fiatal könnyebben szippantja fel az ifjúsági szubkultúra, ha a szülőkkel való érzelmi kapcsolat már előzőleg megtört (*Pikó 2005*). Az adott csoportba tartozás, a csoport általi elfogadás nagy hatással van a testi-lelki egészségre. Garnefski (2000) vizsgálata szerint a kortársak negatív percepciója érzelmi problémákkal, depresszív hangulattal mutatott összefüggést. A viselkedési problémákkal, antiszociális cselekedetekkel jellemzett serdülők az iskolát egyértelműen negatívnak látták.

Serdülőkori interperszonális és csoportkonfliktusok

Lewin (1975) koncepciója szerint konfliktusok abból adódnak, ha bizonyos szituációban az egyént azonos nagyságú, de ellentétes irányú ösztönző erők érik. Lewin (1975) három ilyen esetet különböztetett meg. Az első esetben az egyénre két pozitív felszólító jelleg hat. A második esetben az egyén olyan tényezővel szembesül, amelynek pozitív és negatív felszólító jellege egyaránt van. A harmadik típusú helyzetben a személyt két egyformán negatív ösztönző erővel bíró tényező éri. Lewin (1975) rámutat arra, hogy ilyen fajta konfliktusszituációk (elsősorban az utolsó kettő) olyan nevelési helyzetben is létrejöhetnek, amikor a serdülőtől olyan cselekvést kívánnak meg, amit nem a megfelelő ösztönzővel próbálnak meg elérni.

Lajkó (2008) a társas viszonyokban jelentkező konfliktusok biológiai okait is tanulmányozta tanuláslélektani keretben. Rámutatott arra, hogy a konfliktushelyzetekben a büntetés és jutalom hatását, és következésképpen a konfliktus menetét az egyén biológiai adottságai is befolyásolják. Minden ember más mértékben és más eszközzel erősíthető meg, jutalmazható, illetve büntethető; ezt nevezi a szerző egyéni megerősíthetőségi, illetve büntethetőségi sajátosságnak. Lajkó (2008) egyéb biológiai adottságokat is felsorol. Az egyének eltérő biológiai alkatuk szerint vesznek részt másképpen az úgynevezett etológiai dimenziókban zajló történésekben. A legtöbb társas konfliktusban kimutathatóak olyan evolúciós gyökerű etológiai dimenziók, mint a hierarchiaharc, a területiális viselkedés, és a kötődés vagy ragaszkodás. Elsősorban veleszületett tényezők határozzák meg, hogy ezek a történések mennyire fontosak az egyének számára.

Természetesen itt az esetek többségében a hierarchiaharc nem tényleges fizikai harcot jelent, hanem a nyelvvel, kommunikációval vívott szimbolikus küzdelmet. Hasonlóan a területiális viselkedés sem tényleges fizikai térben, hanem szimbolikus területen zajlik. A szülők például megsértik serdülő gyermekük magán „territóriumának” határait, ha „beleszólnak” a fiatal partnerválasztásába, például abba, hogy mit sportoljon, vagy milyen karriert tűzzön ki maga elé.

Az előzőekben főleg interperszonális konfliktusforrásokat mutattunk be. Jellegzetes csoportközi konfliktusok is előfordulhatnak egy serdülő életében. Már pusztán az, hogy az egyén egy csoport tagja, diszkriminációhoz, majd később konfliktushoz vezethet más csoportokkal szemben. Egy szociálpszichológiai kísérletben (Tajfel 1980) gyermekeket olyan perifériás jellemzők alapján rendeltek csoportokba, hogy két festő közül, melyiket tartották jobbnak. A hipotézis szerint a festőválasztás alapján létrehozott csoportokat nem mozgósítja a saját csoport túlértékelése, vagy a másik csoport hátrányos megkülönböztetése. Azonban még az ilyen, úgynevezett minimális csoport paradigmahelyzet is versengést, és később konfliktushelyzetet teremtett. A kísérletben a gyerekek saját csoportjuk tagjai számára előnyösebben osztottak el pénzeszegeket (Tajfel 1980). A jelenséget nagy valószínűséggel olyan kategorizációs folyamatok okozzák, amelyek segítenek a csoporthelyzetek bonyolult történéseit feldolgozni. Ez viszont olyan áron történik meg, hogy a kategorizációs



mechanizmus a kategóriák (jelen esetben a csoportok) közötti különbséget felnagyítja, az azon belüli különbséget viszont csökkenti (*Hewstone et al 2003*).

A csoportok közötti konfliktusforrások közül kiemelendő a csoportok céljainak ütközése. Egy kísérletben nyári táborban résztvevő gyerekeket osztottak véletlenszerűen két csoportba. Sokszor a barátok is eltérő csoportba kerültek. A csoportnormák és a szereposztások nagyon hamar kiépültek, ami elősegítette a két csoport elkülönülését. Ezután a két csoport különböző versenysorozatban mérkőzött meg. Ez a versengés később komoly konfliktusforráshoz, sőt ellenségeskedéshez vezetett. A kutatók a konfliktust csak egy úgynevezett fölérendelt cél megteremtésével tudták megszüntetni. Olyan helyzeteket teremtettek, amely a két csoport számára egyaránt fontos, csak együttes erővel megoldható célt foglalt magába. Például egyik esetben a tábor állítólagosan lefulladt teherautóját a két csoport csak együttes erővel tudta eltolni. De ugyanilyen megoldás, ha a színen egy közös ellenség jelenik meg (például egy másik gyerekcsoport), aki ellen együttesen kell küzdeni (*Sherif & Sherif 1980*).

A destruktív konfliktus megelőzése és a konstruktív konfliktusok előremozdítása

Pedagógiai szempontból a konfliktusok Deutsch (1998) *konstruktív-destruktív elosztása* számunkra a leglényegesebb. A konstruktív konfliktusok segítik az önismeret elmélyítését, készségek fejlődését, gazdagíthatják az interperszonális kapcsolatokat, konszenzust eredményeznek, felszámolhatják a nem kellően hatékony rendszereket. A destruktív konfliktusok sokszor ezzel ellenkező hatásúak: súlyos csapást jelenthetnek egy társas kapcsolatra, elmérgesíthetik a társas légkört, mélyíthetik a vitát.

Deutsch (1993) valamint Johnson és Johnson (<http://www.co-operation.org/pages/peace.html>) számos, a konstruktív konfliktusmegoldást elősegítő tényezőt tárt fel. A négy legfontosabb ezek közül a *kooperatív iskolai és osztálytermi légkör és tanulás; konfliktusmegoldó tréningek; építő jellegű, iskolai tantárgyakat, témákat célzó viták; és végül a mediátor rendszer.*

Három, eltérő kutatói és társadalmi értékrendet mutató helyzetben ugyanennyi, ehhez igazodó tanulói viselkedést vehetünk számba. A *versengő szituációban* negatív egymásrautaltságot figyelhetünk meg, mivel az egyik győz a másik kárára. Az *individualisztikus* helyzetben a fiatalok egymástól függetlenek, és sikerük, vagy kudarcuk csakis saját munkájuktól függ. A *konstruktív konfliktusmegoldási* attitűdöt leginkább a *kooperatív helyzet* segíti elő, amelyben a résztvevők pozitívan vannak egymásra utalva (vagyis együtt buknak, vagy együtt nyernek), és közös teljesítményüket értékelik (Johnson & Johnson <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>). Az értékközpontú megközelítés a kooperatív helyzetet tartja igazán kívánatosnak, s az uralkodó pedagógiai módszerek többnyire elutasítják a versengést és az individualisztikus helyzetek magas gyakoriságát.

Panitz (1997) úgy látja, hogy bármely kooperatív csoportot öt elem határoz meg: 1) a pozitív egymásrautaltság; 2) az egyéni felelősségtudat a csoportért; 3) az egymást elősegítő interakciók; 4) a társas készségek használata; és végül 5) a csoport munkájának értékelése.

Kollár (2004) számos, a kooperációra való nevelést segíthető módszert mutat be. Az Aronson által kidolgozott mozaik módszer talán a legismertebb ezek közül (Kollár 2004). Ennek lényege, hogy a diákok csoportokban dolgoznak. A csoportokon belül minden diák a megtanulandó anyagnak csak bizonyos részét tanulja meg, a többi csoport azon tagjaival, akik ugyanazt a részt kapták. Ezután visszatérve saját csoportjukba, megtanítyják a többieknek az anyagot. A mozaik módszer egy változatában a csoport minden tagjának az egész tananyagot el kell sajátítani, de mindenkinek eltérő aspektusból kell azt tanulmányoznia. Egy másik módszer, a puzzle feladat során a tanulók annyira differenciált anyagot kapnak, hogy csak úgy tudják elsajátítani, ha együttműködnek, és felosztják maguk között. Az is elősegíti a kooperációt, ha egy bizonyos feladatért a csoport egészét jutalmazták, és a jutalom nem egyéni teljesítményért jár. Végül a csoport által támogatott differenciált oktatás abban az esetben optimális kooperatív módszer, ha nagy a tanulók közötti tudásbeli különbség. Ilyenkor mindenki az egyéni képességének megfelelő feladatot kap, és a többiek segíthetnek neki. Az értékelés is differenciált, és a végén a csoportteljesítményért jár a végső értékelés. Deutsch (1993) rámutat, hogy az ilyen kooperativitásra serkentő módszerek számos módon járulnak hozzá a konstruktív konfliktusmegoldási beállítódáshoz. Többek között ezekkel a tanulók jóval inkább segítenek, adnak tanácsot egymásnak, függetlenül az etnikai, készségbeli, szociális osztálybeli stb. különbségektől. Megtanulják azt is, hogy figyelembe vegyék mások nézőpontját.

Direkt *konfliktusmegoldó tréningek* is elősegíthetik a konstruktív konfliktusmegoldási attitűd megjelenését (Deutsch 1993). Érdemes a konfliktusmegoldó készségek fejlesztését az iskola tananyagába beépíteni. Olyan *konstruktív iskolai vitákat* lehet kezdeményezni, amelyek egy-egy fontosabb tananyag, vagy téma köré csoportosulnak. Ilyen lehet például az atomenergia erőforrásként való felhasználása. Ennek a módszernek a keretén belül a tanulókat általában csoportokba, a csoportokon belül pedig párokba osztják. Az egyik párnak az egyik, a másiknak pedig a másik álláspontot kell képviselnie. Johnson és Johnson (<http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>) szerint ez a módszer rendszerint néhány tipikus lépést tartalmaz. A pároknak először saját álláspontjukat kell megismertetniük a többiekkel. Ezt követően szabadon és a lehető legmeggyőzőbben érvelhetnek a párok saját álláspontjuk mellett. Ezután minden párnak az ellentétes pár álláspontját kell ismertetni, olyan meggyőzően és olyan őszintén, amennyire csak lehetséges. A legutolsó szakaszban a résztvevők már nem a számukra előzetesen kijelölt vélemény mellett érvelnek, hanem konszenzust kell találniuk az előzőleg bemutatott tények, érvek alapján.

A *mediátor (közvetítő) módszer* a konstruktív megoldások iskolán belüli terjesztésének és kiépítésének szintén elterjedt eszköze. Számos változata van, de a közös



mindegyikben, hogy egy harmadik fél próbálja segíteni a konfliktusban lévő egyéneket abban, hogy problémáikat konstruktív módon rendezzék. A legkülönbözőbb konfliktusban lehet ez a megoldás hasznos, akár diákok, akár diákok és tanárok, szülők és tanárok stb. közötti vitákról legyen szó. Egyes iskolákban csak bizonyos számú tanulót képeznek ki mediátoroknak, más helyeken viszont minden diáknak be kell töltenie ezt a szerepkört. Pendharker (1995) egy olyan mediátori rendszert mutat be, amelyben a közvetítők általában iskolatársak, és párban dolgoznak. Ezeket a diákokat a nemnek, iskolai készségeknek, általános érdeklődésnek megfelelően, reprezentatív módon választják ki a nagyobb iskolai populációból. Az ilyen közvetítői csoportok gyakran klubként működnek. A közvetítői folyamat e modell szerint a következő. Egy nyitó ülés során megtörténik a bemutatkozás, rögzítik a szabályokat. Ezután az információgyűjtés következik, ezalatt mindegyik vitázó elmagyarázhatja problémáját, amelyeket aztán a mediátorok összefoglalnak. A következő fázisban megpróbálják megtalálni a közös érdekeket, a résztvevő feleket arra bátorítják a közvetítők, hogy igyekezzenek elképzelni a másik nézőpontját. Az ezt követő szakaszban ötletbörze formájában próbálnak megoldást találni a problémára. Végül ebből az ötletbörzéből kiválasztják a felek számára legjobb megoldást. Ezt utána egy szerződéssel szentesítik. Az ilyen programok nem csak arra jók, hogy az éppen aktuális viták, konfliktusok konstruktív elrendezését serkentik, hanem olyan normákat is kiépítenek az iskolában, amelyek segítségével az erőszakos megnyilvánulások visszaszoríthatóak, és békés, „győz-győz” (win-win) típusú, mindegyik fél számára előnyös megoldások válhatnak uralkodóvá.

Összefoglalva a fentieket: a kríziseknek, konfliktusoknak szinte szükségszerűen kell jelentkezniük a normálisan fejlődő serdülő életében. Az iskolának és a családnak, a két legfőbb szocializációs közegnek a serdülőt megfelelő megküzdési készséggel, konfliktusmegoldási módszerekkel kellene felvérteznie, figyelembe véve azt, hogy sem a serdülők pszichikuma, sem szüleik társadalmi-gazdasági helyzete, vagy az iskolák és az országok kultúrája sem egyforma (Wood & Bell 2008). A pedagógia az egyének fejlesztéséhez választja meg a megfelelő eszközöket, melyet a pszichológia és az egészségtudományal együttműködve dolgoz ki, bocsát rendelkezésre és ad tanácsot.

HAMVAI CSABA & SIMA ÁGNES & PIKÓ BETTINA

IRODALOM

- ASZMANN ANNA (ed) (2003) *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- BONGERS, I.L., KOOT, H.M., VAN DER ENDE, J. & VERHULST, F.C. (2003) The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 112. pp. 179–192.
- COLE, M. & COLE, R.S. (2002) *Fejlődéslelektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CSORBA JÁNOS, DINYA ELEK & HUSZÁR ILONA (1994) Öngyilkossági kísérletek és negatív életeseemények serdülőkorban. *Psychiatria Hungarica*, Vol. 9. pp. 483–493.
- DEUTSCH, M. (1993) Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, Vol. 48. pp. 510–517.



- DEUTSCH, M. (1998) Constructive conflict resolution: principles, training, and research. In: Weiner, E. (ed) *The handbook of interethnic co-existence*. Continuum Publishing, New York, pp. 199–216.
- ECCLES, J.S., MIDGLEY C., WIGFIELD, A., MILLER BUCHANAN, C., REUMAN, D., FLANAGAN, C. & IVER, D.M. (1993) Development during adolescence. *American Psychologist*, Vol. 48. pp. 90–101.
- ERIKSON, E.H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton, New York.
- ERIKSON, E.H. (1991) Az életciklus: Az identitás epigenezise. In: *A fiatal Luther és más írások*. Budapest, Gondolat, pp. 437–497.
- GARNEFSKI, N. (2000) Age differences in depressive symptoms, antisocial behavior and negative perceptions of family, schools, and peers among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 39. pp. 1175–1181.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W., CODOL, J-P. & STEPHENSON, G.M. (2003) *Szociálpszichológia. Európai szemszögből*. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó, pp. 424–431.
- JACOBSON, L., CHURCHILL, R., DONOVAN, C., GARRALDA, E. & FAY, J. (2002) Tackling teenage turmoil: primary care recognition and management of mental ill health during adolescence. *Family Practice*, Vol. 19. pp. 401–409.
- JESSOR, R. & JESSOR, S.L. (1977) *Problem behavior and psychological development*. Academic Press, New York.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T.: Teaching students to be peacemakers. <http://www.co-operation.org/pages/peace.html>
- JOHNSON, R.T. & JOHNSON, D.W.: Cooperative learning. Two heads learn better than one. <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>
- KOLLÁR N.K. (2004) Kooperáció az iskolában. In: MÉSZÁROS ARANKA (ed) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös kiadó, pp. 205–220.
- LAJKÓ KÁROLY (2008) *A viselkedésváltoztatás elmélete és gyakorlata. A pszichés zavarok korszerű megközelítése*. Budapest, Medicina könyvkiadó, pp. 72–73.
- LEWIN, K. (1975) *Csoportdinamika*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, pp. 80–83, 348–407.
- MCCMAHON, S.D., GRANT, K.E., COMPAS, B.E., THURM, A.E., & EY, S. (2003) Stress and psychopathology in children and adolescents: Is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 44. pp. 107–133.
- OLWEUS, D. (1993) *Bullying in school: What we know and what we can do*. Blackwell, Oxford.
- PANITZ, B.: Brotherly cooperation. <http://www.asee.org/asee/publications/prism/upload/Panitz1997.pdf>
- PENDHARKAR, M. (1995) School-based conflict management. <http://saskschoolboards.ca/EducationServices/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/SchoolImprovement/95-02.htm>
- PIKÓ BETTINA (ed) (2005) *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. Budapest, L'Harmattan.
- RASHKIN, H.A. (1968) Depression as a manifestation of the family as an open system. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 19. pp. 57–63.
- SHERIF, M. & SHERIF, C.W. (1980) Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: *Előítéletek és csoportközi viszonyok. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi könyvkiadó, pp. 347–391.
- SIMA ÁGNES (1997) Orvostanhallgatók lelki egészségének és rizikómagartási formáinak epidemiológiai vizsgálata. *Egészségnevelés*, Vol. 38. No. 1. pp. 14–17.
- SIMA ÁGNES, PIKÓ BETTINA & HORVÁTH J.K. (2006) A mentálhigiéne mint egészségfejlesztési prioritás: középiskolások lelki egészségének, életmódjának és kockázati magartásának vizsgálata. *Egészségfejlesztés*, Vol. 47, No. 1–2. pp. 33–37.
- SIMA ÁGNES, PIKÓ BETTINA & SIMON TAMÁS (2004) Orvosegyetemi hallgatók pszichés egészségének és rizikómagartási formáinak epidemiológiai vizsgálata. *Orvosi Hetilap*, Vol. 145, No. 3. pp. 123–129.
- TAJFFEL, H. (1980) Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: *Előítéletek és csoportközi viszonyok. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Közgazdasági és jogi könyvkiadó, pp. 25–39.
- TAYLOR, S.E., REPETTI, R.L. & SEEMAN, T. (1997) Health psychology: What is an unhealthy environment and how does it get under the skin. *Annual Review of Psychology*, Vol. 48. pp. 411–447.



TRAM, J.M. & COLE, D.A. (2000) Self-perceived competence and the relation between life events and depressive symptoms in adolescence: Mediator or moderator? *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 109. pp. 753–760.

VIKÁR GYÖRGY (1999) *Az ifjúság válsága*. Budapest, Animula.

WICHSTROM, L. (1999) The emergence of gender difference in depressed mood during ado-

lescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, Vol. 35. pp. 232–245.

WOOD, V.F. & BELL, P.A. (2008) Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, Vol. 45. pp. 126–131.

