



Szerkesztette:

PUSZTAI GABRIELLA
ENGLER ÁGNES
HRABÉCZY ANETT
BENCZE ÁDÁM

MESTERSÉG ÉS INTELLIGENCIA AZ OKTATÁS- KUTATÁSBAN

OKTATÁSKUTATÓK
KÖNYVTÁRA 18.

Center for Higher Education
CHERD
Research & Development - Hungary

PUSZTAI GABRIELLA – ENGLER ÁGNES –
HRABÉCZY ANETT – BENCZE ÁDÁM
(SZERK.)

**MESTERSÉG ÉS INTELLIGENCIA
AZ OKTATÁSKUTATÁSBAN**

Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 18.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ
(CHERD-H), vezető kutató

© SZERZŐK, 2024
© CHERD-HUNGARY, 2024

PUSZTAI GABRIELLA – ENGLER ÁGNES –
HRABÉCZY ANETT – BENCZE ÁDÁM
(SZERK.)

**MESTERSÉG ÉS INTELLIGENCIA
AZ OKTATÁSKUTATÁSBAN**

Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére



DEBRECEN, 2024

Szakmai lektorok:

Benke Magdolna, Bíró István, Cserti-Csapó Tibor, Dani Erzsébet,
Fényes Hajnalka, Fónai Mihály, Gönczi Ibolya, Györgyi Zoltán,
Hegedűs Roland, Herczegh Judit, Imre Anna, Imre Nóra, Inántszy-Pap Ágnes,
Kerülő Judit, Kováts Gergely, Kun András István, Papp Z. Attila,
Pusztai Gabriella, Rónay Zoltán, Stark Gabriella, Szabó József,
Takács-Miklósi Márta, Ugrai János, Vincze Tamás

ISSN 2064-9312 (nyomtatott)

ISSN 2732-1800 (online)

ISBN 978-615-6012-22-7 (papír alapú kiadás)

ISBN 978-615-6012-23-4 (elektronikus kiadás)

Borítóterv, tördelés: Juhászné Marosi Edit
Nyomdai munkák: Kapitális Nyomdaipari Kft.

Tartalomjegyzék

Hat évtized az oktatáskutatásban	7
KÖZOKTATÁSPOLITIKA ÉS TANULÓI EREDMÉNYESSÉG	
RÉBAY MAGDOLNA: A „kitartottság” állapotában? A Tiszáninneni Református Egyházkerület reakciója a hómani oktatáspolitikára	13
OROSZ ILDIKÓ – PALLAY KATALIN: Úton az európai oktatáshoz. A kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatási intézmények számára kialakított innovációs oktatási modell létrejötte és első tapasztalatai.....	27
FEHÉRVÁRI ANIKÓ – SZÉLL KRISZTIÁN: Kik vannak hátrányos helyzetben?	47
VARGA ÁRANKA – HÍVES TAMÁS: Hátrányos helyzetű általános iskolások a társadalmi térben. Fenntartói, területi és tanulói változások a statisztikák tükrében 2014–2022	55
BACSKAI KATINKA – CEGLÉDI TÍMEA: Reziliens tanulók a református iskolákban. Az országos kompetenciamérés tanulságai	68
JÓZSA KRISZTIÁN – PODRÁCZKY JUDIT: Az óvoda-iskola átmenet segítése	77
FELSŐOKTATÁS ÉS FELNŐTTKÉPZÉS	
HRUBOS ILDIKÓ: Tiranai kilátások. Új hangsúlyok az európai felsőoktatási térségben	93
KOVÁCS KLÁRA – HIDEG GABRIELLA – MORAVECZ MARIANNA: A munkajellemzők és a fizikai aktivitás szerepe a Kárpát-medencei oktatók jóllétében, eredményességében	98
POLÓNYI ISTVÁN: Egyre hátrébb vagy mindig hátul? A neveléstudományról	113
BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: Kie a kilencvenes évek. Neveléstudományi Tanszéke a KLTE-n?	121
TEPERICS KÁROLY – MÁRTON SÁNDOR – CZIMRE KLÁRA: A magyar felsőoktatásban megjelenő külföldi hallgatók néhány jellemzője	129
DUSA ÁGNES RÉKA – DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA: Nemzetközi hallgatók magyar kultúrához való viszonyulása egy kelet-magyarországi egyetemen	146
PUSZTAI GABRIELLA – HRABÉCZY ANETT – CSÓK CINTIA: A lemorzsolódási rizikó hallgatói percepciója. Az önmagukat átlagnál rizikósabbnak érző hallgatók háttértényezői	161
MOLNÁR ERNŐ: Egy kisvárosi főiskola hozadékai a helyi gazdaság szemszögéből	176
MÁRKUS EDINA: Oktatástól a tanuláshoz. A felnőttképzés elméleti irányai	184
ERDEI GÁBOR: A tudásvezéreltől a tanulásvezéreltig – a munkahelyi tanulás fontossága	194

KÖZÖSSÉG, TANULÁS, MŰVELŐDÉS

KÉRI KATALIN: Azték nevelésügy a Firenzei Kódexben	213
ENGLER ÁGNES – MARKOS VALÉRIA – BENCZE ÁDÁM: A gyermekvállalási hajlandóság a magyar identitás tükrében.....	230
BARABÁSI TÜNDE – STARK GABRIELLA: A család és óvoda járványhelyzet alatti együttműködésének jellemzői	244
JANCSÁK CSABA: Képviselet, érdekképviselet, buliszervezés középfolon (?) A tanulók vélekedései a diákönkormányzat feladatairól	255
BUDA ANDRÁS: Tanulási környezetek a XXI. század elején	268
BOCSI VERONIKA: Az olvasás mint szabadidős tevékenység. Trendek és magyarázatok ifjúsági mintákban.....	275
VÁRADI JUDIT – SZÚCS TÍMEA – KERÉKES RITA – KISS JULIANNA – RADÓCZ JÓZSEF MIKLÓS: A zenén is túl. Szakirodalom áttekintés a zenei nevelés érzelmi dimenzióiról	288
JUHÁSZ ERIKA – FINTOR GÁBOR: Kultúrafogyasztási és szabadidő-eltöltési szokások vizsgálata Magyarországon	300
Abstracts.....	315
Szerzőink	327

JANCSÁK CSABA

Képviselő, érdekképviselő, buliszervezés középfokon (?)

A tanulók vélekedései a diákönkormányzat feladatairól

ABSZTRAKT

A diákönkormányzatok (DÖK-ök) a hatályos köznevelési jogszabályok szerint számos, az intézmények életvilágát, szervezeti személyiségét jelentősen meghatározó kérdésben rendelkeznek kezdeményezési, javaslattevési, véleményalkotási, véleményezési jogkörrel. Ugyanakkor a diákönkormányzat nemcsak az intézményi oktatási színpad aktora, nemcsak egy képviselői rendszert jelent, hanem a gyermek és ifjúsági korosztályok esetében demokrácia-iskola is. A tanulmányunk alapját jelentő kutatás adatfelvétele 2023-ban történt 18 magyarországi középiskola 11 és 12 osztályos tanulói körében, önkitöltős papíralapú kérdőívekkel (N = 374). A kutatás eredményei alapján azt állapíthattuk meg, hogy a tanulók a hagyományos diákönkormányzati szerepeket tartják a DÖK feladatának (mint például a vélemények gyűjtése és képviselése). A válaszadók nagy része szerint a rendezvényszervezés a DÖK legjellemzőbb feladata. A fiatalok világában a 21. században megjelent új sebezhetőségek esetében a DÖK szerepvállalását kevésbé tartják fontosnak. A tanulók számára a képviselő a konkrét (a már napvilágra került!) vélemények és ügyek képviselőjét jelenti. A tanulók kevésbé tartják fontosnak az iskolai életszakaszon is túlnyúló érdekek képviselőjét.

Kulcsszavak: középiskolások, aktív részvétel, diákönkormányzat

Bevezetés

Napjainkban a diákönkormányzatok (DÖK) a hatályos köznevelési jogszabályok szerint számos, az intézmények életvilágát, szervezeti személyiségét jelentősen meghatározó kérdésben rendelkeznek kezdeményezési, javaslattevési, véleményalkotási, véleményezési jogkörrel. Ezek közül általánosan ismert, hogy a DÖK véleményét ki kell kérni: az iskolai SZMSZ jogszabályban meghatározott rendelkezéseinek elfogadása előtti, a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározása előtt, az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor. A DÖK feladata a házirend elfogadása előtti vélemény megalkotása is. A DÖK képviseli a tanulók érdekeit az intézmény vezetése felé, a fenntartó felé, valamint a szülők, a nevelőtestület, az iskolai DÖK azonos számú képviselőjéből álló iskolaszékben. Kevésbé ismert és a hétköznapi praxisban kevésbé megjelenő (a DÖK-öt illető) javaslattevési jog, amely szerint a DÖK véleményt nyilváníthat, javaslattal élhet a nevelési-oktatási intézmény működésével és a tanulókkal kapcsolatos valamennyi kérdésben. A jogszabályokból levezethető, hogy csak a működő DÖK tudja biztosítani annak lehetőségét, hogy a tanulók (közvetlenül vagy képviselő útján)

élhessenek a törvényben biztosított jogokkal, és hogy az adott intézmény jogszerű működése csak (jól) működő DÖK-kel biztosítható. A hazai oktatáskutatás e témában arra hívta fel a figyelmet, hogy ezen hozzáadott értékek és értékátadási folyamatok kevésbé vannak jelen az intézmények hétköznapi működésében (Ligeti 1999, 2000a, 2000b; Csapó 2000, Ligeti & Márton 2001, Kinyó 2012, Jancsák & Kátai 2013, Jancsák 2020).

A diákönkormányzatokról a kilencvenes években, párhuzamosan az oktatási intézmények demokratizálódásának folyamatával, közösségi és közéleti szocializáció fókusszal, több munka is napvilágot látott (Trencsényi 1993, Papp & Pál 1993, Gaál 1994, Dávid 1995, Szabó & Örkény 1998, Ligeti 1999), majd hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása utáni időszakában újra az érdeklődés homlokterébe került a téma, elsősorban az ifjúság aktív participációja fókuszával (Ligeti & Márton 2001, Kálmán 2003, Baracsi, Hagymásy & Márton 2009, Kátai 2006). Azonban részben a legutóbbi évtizedben lezajlott társadalmi, oktatási és oktatásügyi változások okán, részben pedig az iskola és az ifjúság világát érő új kihívások miatt azt kell mondanunk, hogy az aktualitását nem vesztő téma esetében ma további kutatási eredmények szükségesek a mélyebb megértéshez. Ugyanakkor a téma aktualitását nemcsak az oktatási rendszert érintő változások okán meg-megjelenő, középiskolai tanulók részvételével zajló demonstrációk/tiltakozások, hanem az is jelzi, hogy a nevelés és oktatásügy szabályozói rendszerében – úgy tűnik – „nagy hangsúly került az ifjúsági és diákönkormányzatokra, a fiatalokat mégsem érik el ezek az intézmények, és a fiatalok nem is érzik, hogy lenne beleszólásuk a közügyekbe” (Kerpel-Fronius, Nagy & Fazekas 2020: 363).

A tervszerű és tudatos személyiségformálás, azaz az új kihívásoknak megfelelően kész nevelés esetében „a viszonyulási struktúrákat, a szociális és érzelmi kompetenciákat, viszonyulási módokat, készségeket és attitűdöket kell a megfelelő helyre emelni, hogy esélyt adjunk az önmagunkra és a másokra is figyelő asszertív, interperszonális magatartás érvényesülésének” (Albert-Lőrincz 2012: 139). Varsányi (2016) a hatékony oktatás és nevelés együttesét egy olyan iskolarendszer működésében látja, amelyben a szabadság a tantervek, a pedagógusok és a gyermekek vonatkozásában is megjelenik és áthatja az iskolai mikroklímát. Csepeli, Hegedűs & Kozma (1976), Kozma (1985), valamint Cohen és munkatársai (2009) alapján Széll azt hangsúlyozza, hogy ez a klíma közösségi jelenség, amely „a diákok, tanárok, igazgatók és szülők iskolában folyó szociális, érzelmi, civil, etikai és tudományos életével kapcsolatos személyes tapasztalatait tükrözi” (Széll 2018: 33). Ezt a mikroklímát meghatározza az aktorok által formált szervezeti személyiség (Kozma 1985, 2004). A tanulók közösségei tehát az iskolai ifjúsági korszak (Gábor 2013, Jancsák 2013) meghatározó szereplői.

Az ifjúsággal foglalkozó szakemberek ma már szerte a világon egyaránt meg-egyeznek abban, hogy a fiatalok döntésekbe való magas szintű bevonása, illetve az alulról építkező ifjúsági képviseleteket jellemző nyitottság, szolidaritás és az autonómia együttes működése óriási erőforrásként szolgálhat egy eleven társadalom létezéséhez. Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy (1) a tanulók miképpen véle-

kednek a DÖK funkcióiról, feladatairól, szűkebb vagy tágabb keretekben látják az önkormányzat lehetséges szerepeit, és (2) az új évezredben az iskola tanulóinak világában megjelent kihívásokra való válaszok keresését, problémák megoldását mennyire tekintik a DÖK előtt álló szerepelvárásoknak?

Módszertani megjegyzések

A 2023-ban indult kutatás első szakaszában három helyszínen (Szeged, Pécs, Debrecen) készítettünk három fókuszcsoporthos interjút azzal a céllal, hogy az ebből kinyert ismeretek alapján specifikálhassuk kérdőívünket. A kutatás adatfelvételi eszközeként 36 kérdéscsoportból álló, zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazó nyolcoldalas papíralapú kérdőívet használtunk. A kérdőív kifejlesztésében közreműködött Hamvas László és Kiss Mária Rita, az adatelemzésben Lőrinczi János volt a segítségemre. Az anonim, önkitöltős kérdőíveket 11. és 12. évfolyamba járó (16–19 éves) középiskolai tanulók töltötték ki 2023. április–május hónapokban (N = 374). A kitöltés az egyszerű elérés metódusát alkalmazva azon középiskolákban történt, melyek pozitívan válaszoltak megkeresésünkre (10 gimnáziumban és 8 szakközépiskolában¹). A kutatás nem reprezentatív. A kutatás eredményeit előkészítő vizsgálatnak tekintjük a 2024-ben megvalósuló országos adatfelvételhez.

A kutatás eredményei

A DÖK feladatai

Kutatásunk során elsősorban az állt érdeklődésünk homlokterében, hogy a tanulók milyen feladatok ellátását várják az iskolai DÖK-től.

Kérdőívünkben először nyílt kérdésben arra kértük a tanulókat, hogy írják le, szerintük mi a DÖK legfontosabb funkciója. A válaszokat nyolc halmazba soroltuk és azt állapíthattuk meg, hogy leginkább az érdekképviseleti funkciók gyakorlása (120 fő említette), illetve a program- és eseményszervezés (95 említés), amit a DÖK legfontosabb funkciójának tartanak a tanulók. A válaszadók közel egytizede, 34 fő említette a közösségszervezést, közösségépítést, 18-an a diákok és a tanárok kapcsolatának javítását és ugyanennyien a tanulói szükségletek felmérését és ötletek gyűjtését, 13-an a tanulók felé való információnyújtás körébe tartozó feladatokat. Ezekon felül öt tanuló szerint a tanulók közötti konfliktusok kezelése és két válaszadó szerint a forráskeresés a DÖK legfontosabb funkciója.

A következő, zárt kérdéscsoportra kapott válaszokból az rajzolódott ki előttünk (1. ábra), hogy a tanulók az iskolai diákönkormányzat kapcsán az iskola belső világában való aktivizáló/serkentő, illetve a kezdeményezéseket felkaroló szerepek meg-

¹ E kutatás keretében szakközépiskola = szakgimnázium = technikusképzés, ahol érettségire felkészítő képzés folyik.

valósítását tartják fontosnak, kevésbé pedig a döntéshozó szerepeket és legkevésbé az iskola falain túllépő korosztályos, speciális, az iskolai életszakasz sajátosságaiból fakadó diákérdekek képviselését és reprezentációját. A döntési szerepkör a tanulók számára a DÖK-szervezeti vonatkozásban a működési keretek meghatározásában jelenik csak meg (83%), de a közösségi élettel kapcsolatos döntések esetében már kisebb legitimitást mutat (58%). Ugyanerre utal az az adat is, hogy a tanulói fegyelmi ügyekben való véleménynyilvánítást csak a válaszadók 45%-a tartja „dökös” feladatnak. Mintha a tanulók a DÖK-öt nem éreznék olyannyira a magukénak, a saját képviseleti rendszerüknek, hogy a vélemények felmérésén és annak képviseletén túl más, komolyabb hullámokat is előidéző (települési szint), illetve személyi következményekkel járó (fegyelmi ügyek) a döntésekben való képviseleti részvételre már nem adnak mandátumot a DÖK-tagoknak.



1. ábra. Véleményed szerint feladata-e a DÖK-nek?
(Igen válaszok, %)

A mélyebb mintázatok megismerése szándékával független változók viszonylatában elemeztük a válaszokat, mely során a következőket találtuk.

A lányok fontosabbnak tartják, hogy a tanulókat érintő ügyekben a DÖK állást foglaljon az intézményvezetőnél (a lányok 88%-a, a fiúknak csak a 80%-a tartotta fontosnak; Mann–Whitney [a továbbiakban: M–W] $Z = -2,090$, sig. < 0,05), a DÖK legyen kezdeményezője az aktív iskolai közösségi életnek (a lányok 78%-a, a fiúknak csak a 66%-a tartotta fontosnak; M–W $Z = -2,524$; sig. < 0,01) és a civilek helyi közérdekű akcióiba bekapcsolja az iskola tanulóit (a lányok 66%-a, a fiúknak csak az 55%-a tartotta fontosnak; M–W $Z = -2,268$, sig. < 0,05). A fiúk hangsúlyosabb feladatnak tartják azt, hogy a DÖK részt vegyen és nyilvánítson véleményt a tanulói fegyelmi ügyekben (a lányok 37%-a, a fiúknak pedig az 53%-a tartotta fontosnak; M–W $Z = -2,932$, sig. < 0,05).

Az aktív közösségi élet kezdeményezése az idősebb, 18–19 éves tanulók körében fontosabb elvárásként jelenik meg (a 18–19 évesek 78%-a, a 16–17 éveseknek csak a 69%-a tartotta fontosnak; M–W $Z = -1,952$, sig. < 0,05).

Az iskolatípusok szerinti megoszlásokból azt állapíthattuk meg, hogy a gimnáziumi tanulók szélesebb körű szerepvállalást várnak a DÖK-től. A gimnazisták fontosabbnak látják az iskolai élettel kapcsolatos kérdésekben való állásfoglalást az iskolaigazgatónál (a gimnazisták 88%-a, a szakgimnáziumi, szakközépiskolai tanulóknak csak a 77%-a tartotta fontosnak; M–W $Z = -2,813$, sig. < 0,05), és azt is, hogy az állásfoglalás előtt a DÖK gyűjtse össze a tanulók véleményét (a gimnazisták 92%-a, a szakgimnáziumi, szakközépiskolai tanulóknak csak a 85%-a tartotta fontosnak; M–W $Z = -2,169$, sig. < 0,05). A gimnazisták számára fontosabb az, hogy a DÖK önmaga döntsön a működéséről (a gimnazisták 88%-a, a szakgimnáziumi, szakközépiskolai tanulóknak csak a 77%-a tartotta fontosnak; M–W $Z = -3,655$, sig. < 0,05), és az is, hogy karolja fel a nem DÖK-ös diákok kezdeményezéseit (a gimnazisták 77%-a, a szakgimnáziumi, szakközépiskolai tanulóknak csak a 64%-a tartotta fontosnak; M–W $Z = -2,604$, sig. < 0,05). A gimnazisták 70%-a, míg a szakgimnáziumi, szakközépiskolai tanulóknak csak az 58%-a tartotta fontosnak azt, hogy más települési diákönkormányzatokkal együttműködve szervezzen különféle aktivitásokat (M–W $Z = -2,353$, sig. < 0,05).

Az állandó lakhely szerinti település típusa vonatkozásában azt találtuk, hogy a városlakó, leginkább a megyei jogú városokban élő fiatalok fontosabb feladatnak tartják azt, hogy a DÖK bármiféle állásfoglalás előtt kérje ki az iskola tanulóinak véleményét (a megyei jogú városokban élők 98%-a, a kisebb településeken élőknek csak a 85–87%-a tartotta fontosnak) (Kruskal–Wallis-teszt [a továbbiakban K–W], Chi-Square = 18,418, sig. < 0,05). Abban a kérdésben, hogy a DÖK nyilvánítson véleményt tanulói fegyelmi ügyekben, éppen fordított képet látunk: a megyei jogú városokban élő fiatalok tartják legkevésbé fontosnak (a megyei jogú városokban élőknek csak a 33%-a, a kisebb településeken és a fővárosban élőknek pedig az 51–67%-a tartottak fontosnak; K–W Chi-Square = 11,454, sig. < 0,05).

Az egyes feladatokról alkotott vélekedések jelentős különbözőségeket mutattak a politika iránti érdeklődés viszonylatában is. Azon válaszadók, akiket érdekel a politika, az apolitikus társaikhoz képest fontosabb feladatnak tartják, hogy a DÖK az iskola életében felmerülő, diákokat érintő ügyekben állást foglaljon az igazgatónál (a politika iránt érdeklődőknek 93%-a, a nem érdeklődőknek pedig csak 78%-a; M–W $Z = -3,538$, sig. < 0,05), azt, hogy az állásfoglalások előtt kikérje az iskola tanulóinak véleményét (a politika iránt érdeklődőknek 95%-a, a nem érdeklődőknek pedig csak 85%-a; M–W $Z = -2,670$, sig. < 0,05), továbbá azt, hogy a saját működésével kapcsolatban döntéseket hozzon (a politika iránt érdeklődőknek 89%-a, a nem érdeklődőknek pedig csak 80%-a; M–W $Z = -2,091$, sig. < 0,05) és azt is, hogy a nem DÖK-tagok kezdeményezéseit is felkarolja (a politika iránt érdeklődőknek 80%-a, a nem érdeklődőknek pedig csak 64%-a; M–W $Z = -3,215$, sig. < 0,05).

A szülők iskolai végzettsége vonatkozásában azt találtuk, hogy a tanulók körében az állásfoglalás esetén való előzetes véleménygyűjtéssel kapcsolatos elvárás fokozottabban van jelen az apák és az anyák iskolai végzettségének emelkedésével párhuzamosan. A diplomás szülők gyermekei számára a legfontosabb az, hogy a DÖK állásfoglalás előtt kikérje az iskola tanulóinak véleményét. A felsőfokú apák gyermekeinek 96%-a, a középfokú végzettségűek gyermekeinek 87%-a, az alacsony végzettségű apák gyermekeinek csak 67%-a tartotta fontosnak, és a felsőfokú végzettségű anyák gyermekeinek 95%-a, a középfokú végzettségűek gyermekeinek 84%-a, az alacsony végzettségű anyák gyermekeinek pedig 86%-a tartotta fontosnak (K–W: apák Chi-Square = 12,958, sig. < 0,05, anyák Chi-Square = 11,565, sig. < 0,05).

Nem találtunk szignifikáns különbségeket a feladatok/elvárások vonatkozásában a diákönkormányzati tisztségviselők és tisztséget nem viselők, valamint a tanulói internetezési gyakoriság tekintetében.

A személyes jövőről való pozitív vélekedés viszont három tényezőben is hasadékokat okozott. Akik nem bíznak a saját jövőjükben, fontosabbnak értékelik az állásfoglalás előtti vélemények begyűjtését (a jövőjükkel kapcsolatosan pesszimisták [p:] 100%-a, az optimisták [o:] 92%-a tartja fontosnak; K–W Chi-Square = 8,382, sig. < 0,05), nem gondolják DÖK-ös feladatnak az iskola tanulóinak képviselőtét a települési ünnepeken (p: 37%-a, o: 54%-a tartja fontosnak; K–W Chi-Square = 7,127, sig. < 0,05), és úgy tartják, hogy a DÖK-nek nem feladata az iskola tanulóinak bekapcsolása a helyi civil kezdeményezésekbe (p: 47%-a, o: 67%-a tartja fontosnak; K–W Chi-Square = 7,576, sig. < 0,05).

A társadalom jövőjére pesszimistán tekintő tanulók kevésbé tartják fontosnak a közügyekben az iskola belső kommunikációs csatornáin keresztül való állásfoglalások közzétételét (p: 74%-a, o: 82%-a tartja fontosnak; K–W Chi-Square = 8,743, sig. < 0,05), kevésbé tartják fontosnak azt is, hogy a DÖK a közösségi élettel kapcsolatos döntéseket hozzon (p: 52%-a, o: 81%-a tartja fontosnak; K–W Chi-Square = 8,531, sig. < 0,05), hogy kezdeményező szerepet vállaljon az iskola aktív közösségi életében (p: 65%-a, o: 89%-a tartja fontosnak; K–W Chi-Square = 8,785,454, sig. < 0,05) és hogy a települési civil közéletbe bekapcsolja az

iskola tanulóit (p : 51%-a, o : 68%-a tartja fontosnak; $K-W$ Chi-Square = 12,285, sig. < 0,05).

Azon tanulók, akik saját bevallásuk szerint szereztek negatív tapasztalatot valamilyen jogsértés kapcsán, szignifikánsan fontosabb DÖK-feladatnak tartják a diákokat érintő ügyekben való állásfoglalást az igazgatónál ($M-W$ $Z = -2,191$, sig. < 0,05): akiket ért már jogsérelem, azoknak a 89%-a, akiket nem ért, azoknak a 80%-a tartja fontosnak. A valamilyen jogsérelemben magukat érintettnek vallók tanulótársaikhoz képest fontosabbnak tartják azt is, hogy a fegyelmi ügyekben véleményt nyilvánítson a DÖK (akiket ért már jogsérelem, azoknak az 50%-a, akiket nem ért, azoknak a 39%-a tartja fontosnak; $M-W$ $Z = -1,901$, sig. < 0,05).

Vélekedések a klasszikus érdekképviseleti feladatokról és az új szerepekről

Kutatásunk következő részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók mit gondolnak a DÖK „rég-új” feladatairól. Zárt kérdésben hat állítás esetében vizsgáltuk a vélekedéseket, a válaszadókat arra kérve, hogy ötfokú skálán jelezzék, szerintük melyik mennyire feladata a DÖK-nek (2. ábra). E kérdéscsoport a hagyományos érdekképviseleti szerepek (a tanulók véleményének „kihangosítása”, a vitás kérdések képviselete és kezelése) mellett az iskolák világában megjelent új jelenségek közül is tartalmazott néhányat (iskolai erőszak megelőzése, az iskolai zaklatás megelőzése, a diszkrimináció ellen való fellépés, a félretájékoztatás és az álhírek elleni fellépés). Vélekedésünk szerint ezek az iskola világát jelentő legnagyobb kihívások közé tartoznak, és kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulók miképpen vélekednek arról, hogy ezekben van-e feladata a tanulóközösséget reprezentáló DÖK-nek – a konkrét cselekvéseken és a vélemények/ügyek képviseletén felül a tágabban értelmezett (akár az iskolai életszakaszon is túlnyúló) érdekek képviseletéről. Azt állapíthattuk meg, hogy a tanulók a hagyományos diákönkormányzati szerepek mellett jelentősen kisebb mértékben gondolják a fiatalok világában megjelent új sebezhetőségek esetében a DÖK szerepvállalásának szükségességét.

A tanulók véleményének kihangosítása, illetve a vitás kérdések képviselete és kezelése esetében az átlagértékekben látható különbség (előbbi az ötfokú skálán 4,5, utóbbi 3,9) háttérben azt feltételezhetjük, hogy a tanulók számára a képviselet inkább „kihangosítást”, véleménymegjelenítést jelent (ez a passzívabb) és kevésbé – az akár diák-tanár vagy diák-diák konfliktust is magába rejtő – „vitába állást”, illetve a vitás esetek kezelését mint döntési szerepet is jelentő megoldást, végrehajtást. Ez utóbbi az aktívabb szerepvállalás, és abból a szempontból is túlmutat az előbbin, hogy a megjelenítésen (pl. vélemény/probléma jelzésén) túl, a döntési (esetkezelő és megoldó) szerep vonatkozásában is erős legitimitást feltételez a cselekvés alapjaként. A válaszokból úgy tűnik, hogy ez a legitimitás hiányzik.

A skála két szélső értékét (teljesen vs. egyáltalán nem) választók megoszlásait szemlélve azt állapíthatjuk meg, hogy miközben a tanulói vélemények megjelení-

tése és képviselete a válaszadók kétharmada szerint a DÖK legfőbb feladata, és további egyharmaduk szerint a DÖK képviselje és kezelje is a felmerülő vitás kérdéseket, az iskola világát érintő új kihívások véleményük szerint kevésbé tartoznak a DÖK feladatai közé. A félretájékoztatás elleni fellépést és az iskolai erőszak megelőzését a válaszadók azonos száma (18-18%) tartja teljesen a DÖK feladatának, ugyanakkor 12 és 20% szerint ezek egyáltalán nem feladatai a DÖK-nek. Adataink azt mutatják, hogy a tanulók szerint a diszkrimináció elleni fellépés és az iskolai erőszak elleni fellépés még kevésbé feladata a DÖK-nek (mindkettő esetében 17% jelezte, hogy teljesen, és szemben pedig 15, illetve 19% egyáltalán nem tekinti a DÖK feladatának).



2. ábra. Klasszikus érdekképviseleti feladatok és új szerepek
(*Mennyire feladata a DÖK-nek...?*, átlagértékek ötfokú skálán,
1 = egyáltalán nem feladata, 5 = teljes mértékben)

További elemzésünk során azt találtuk, hogy a DÖK feladatvállalása esetében a lányok fontosabbnak tartják a tanulók véleményének megjelenítését (ötfokú skálán lányok 4,7, fiúk 4,3; $M-W Z = -4,998$, $sig. < 0,05$), a vitás kérdések képviseletét (lányok 4, fiúk 3,8 $M-W Z = -2,153$, $sig. < 0,05$) és az iskolai zaklatás megelőzésében való részvételt (lányok 3, fiúk 2,8 $M-W Z = -1,946$, $sig. < 0,05$), mint a fiúk.

A mélyebb mintázatokat keresve az életkori csoportok (16–17 évesek és 18 évesnél idősebbek) között nem találtunk szignifikáns különbséget.

Azonban jelentős különbséget állapíthattunk meg a szakgimnáziumok, szakközépiskolák és a gimnáziumok tanulóinak vélekedéseiben a vélemények „kihangsítása” és ugyanígy a vitás kérdések képviseletében. A szakgimnáziumi, szakközépiskolai hallgatók által adott válaszok átlagértéke az előbbi esetében 4,2, míg a gimnazisták esetében ez 4,7, a különbség szignifikáns ($M-W Z = -5,537$, $sig. < 0,05$). A vitás kérdések képviselete és kezelése esetében ugyanezt állapíthattuk meg (szakgimnázium, szakközépiskola 3,8, gimnázium 4, a különbség ($M-W$

$Z = -2,027$, sig. $< 0,05$). A szakgimnáziumi, szakközépiskolai hallgatókhoz képest a gimnazisták fontosabb DÖK-feladatnak tartják mind a vélemények megjelenítését, mind pedig a vitás kérdések képviselétét és kezelését.

A DÖK-ös és a nem DÖK-ös tanulók egyaránt úgy vélik, hogy a hagyományos képviselési feladatok és ezeken belül is a vélemények megjelenítése (kevésbé pedig a képviselaten felüli „ügyvitel”, megoldáskeresés) a DÖK legfontosabb feladatai, ugyanakkor a DÖK-ös tapasztalatoktól, felelősségtől (és képviselési megbízástól, hiszen itt választott tisztségviselőkről van szó) függetlenül jóval kisebb mértékben látják a DÖK szerepvállalásának szükségességét a félretájékoztató és az álhírek, illetve a diszkrimináció elleni fellépésben és legkevésbé pedig az iskolai erőszak és zaklatás megelőzése területén. Olybá tűnik, mintha ezt rábíznák a felnőtt világra. Ezen eredmény felveti a választott képviselők, a DÖK-tagok számára kidolgozott specifikált képzés szükségességét. Az adatok alapján ugyanez a kép rajzolódik ki a nem iskolai (települési, megyei, országos) DÖK-tagok (a mintában 8 fő) esetében is.

A szülők iskolai végzettsége viszont úgy tűnik, hogy némi hatással van a tanulói vélekedésekre. A vélemények megjelenítése esetében a felsőfokú végzettségű apák gyerkeinek vélekedései szignifikánsan különböznek ($K-W$ Chi-Square = 9,553, sig. $< 0,05$) a két másik csoporttól (az ő gyermekeik 4,6 átlagértékkel bírnak, a középfokú végzettségűek gyermekei 4,4, az általános iskolát végzettek esetében ez az átlagérték 4), a középiskolai és az alapvégzettségű apák gyermekei viszont nem különböznek egymástól. A diplomás apák gyermekei értékelték a legmagasabbra (4,6) a vélemények megjelenítését mint DÖK-feladatot. Az anyák iskolai végzettsége vonatkozásában a tanulók véleményének „kihangosítása” tekintetében ugyanaz a helyzet, mint az apáknál, a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei (4,6) szignifikánsan ($K-W$ Chi-Square = 8,704, sig. $< 0,05$) különböznek mind a két másik csoporttól, a középiskolai (4,4) és alapvégzettségű anyák gyermekei (4,3) viszont nem különböznek egymástól. A diszkrimináció kezelése tekintetében az alapfokú végzettségű anyák gyermekei (átlagérték: 4) szignifikánsan különböznek ($K-W$ Chi-Square = 8,615, sig. $< 0,05$) a másik két csoporttól, de a középfokú (átlagérték: 3) és felsőfokú végzettségű (átlagérték: 3) anyák gyermekei nem különböznek egymástól. A diplomás anyák gyermekei a véleménynyilvánítási szerepet jelölték magasabb értékkel, az alapvégzettségű anyák gyermekei (15 fő) viszont a diszkrimináció elleni fellépést. Ezen eredmény felveti a személyes érintettség/tapasztalat és következményeinek kérdéseit, illetve a tanulók közösségeinek és képviselésének fejlesztését, képzését, felkészítését az ilyen esetek kezelésére és megoldására.

Az internetezési szokások tekintetében nem találtunk szignifikánsan eltérő mintázatokat a DÖK feladatai vonatkozásában. A hét közben és hétvégén egyaránt 5 órát vagy többet internetező tanulók is éppúgy alulértékelik a DÖK feladatai esetében az álhírek elleni fellépést és az iskolai zaklatás megelőzését, mint náluk kevesebbet 3-4 órát vagy 2 óránál kevesebbet internetezők.

Kiinduló feltételezéseink során úgy gondoltuk, hogy a bizalom a személyes, illetve a társadalom jövőjében eltérő mintázatot mutat a DÖK feladatvállalásával kap-

csolatosan. Adataink azonban ezt csak részben támasztották alá. A személyes jövő iránti optimizmus/pesszimizmus alapján nem találtunk szignifikáns különbségeket az egyes feladatok átlagértékei esetében. A társadalom jövője iránti vélekedések viszont érdekes összefüggésre mutattak rá. Az aktív DÖK-ös feladatvállalás (vitás kérdések képviselése és kezelése) esetében szignifikáns különbséget (K–W Chi-Square = 8,932, sig. < 0,05) találtunk az optimista és a kevésbé optimista jövőorientációjú válaszadók között. Akik bíznak a társadalom jövőjében, azok fontosabb DÖK-feladatnak értékelik a vitás kérdések képviselését és kezelését (4,3 átlagérték), mint akik nem bíznak a társadalom jövőjében (3,7).

Mint korábban jeleztük, a valamilyen jellegű jogsértésben szerzett személyes tapasztalat árnyalja a DÖK feladat- és szerepmegvalósításáról vallott nézeteket. E dimenzió három vonatkozásban is eltérő mintázatokat rajzolt elénk. Azon tanulók, akik jelezték, hogy van előzetes tapasztalatuk valamilyen jellegű jogsértésben², három DÖK-feladatot is fontosabbnak értékelték, mint a többiek. A tanulók véleményének „kihangosítása” az ő esetükben 4,6 átlagértéket kapott (míg a nem érintettek átlagértéke 4,4, [M–W Z = –1,913, sig. < 0,06]), az iskolai erőszak megelőzése 3,1-et (szemben pedig a nem érintettek esetében 2,8; [M–W Z = –1,996, sig. < 0,05]) és az iskolai zaklatás megelőzése 3,2 (a nem érintettek: 2,8; [Z = –2,294, sig. < 0,05]). Mindebből arra következtethetünk, hogy azon tanulók, akiket valamilyen jogsérelem kapcsán negatív hatások értek, azok az új ifjúsági sebezhetőségeknek az oktatás világában való megjelenése esetében aktív szerepvállalást várnak a DÖK-től a jogsértések megelőzése érdekében. Ez tehát nem egy kiterjesztett szerepelvárás, hanem a latencia világában élő jelenség, mely új kihívást hordoz a tanulók közösségei és választott képviselői (!) számára is. Az ilyen ismereteket (és a jogsértések kezelését is) tartalmazó felkészítés fontos része lehet a DÖK-tagok képzésének.

Konklúzió

A diákönkormányzat napjainkban az állampolgári kompetenciák fejlesztésének egyik legfontosabb nem formális nevelési színtere, ahol a képviseltek és a képviselők nézetei formálódnak, vélekedései árnyalódnak, ismeretei jártasságokká és készségekké válhatnak. Mindennek alapvető feltétele az egyéni és közösségi aktivitás, az aktív részvétel, amelynek fejlesztése a fiatalok társadalmi integrációjának központi eszköze. A részvétel, participáció e tanulmány kereteiben a közösség mindennapi életében és döntéseiben való részvételt jelenti, mintsem a pusztán szervezeti tagságot: gondolkodásmód és tevékenység, melyek alapját a társadalmi értékek világa jelenti és a közéleti cselekvésben, cselekvésmintákban érhetőek tetten.

² A jogsérelem típusát nem vizsgáltuk, csak az érintettségről való vélekedést: igen/nem változók megoszlásában.

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy (1) a tanulók miképpen vélekednek a DÖK funkciójáról, feladatairól (szűkebb vagy tágabb keretekben látják a diákok *önkormányzatának* lehetséges szerepeit), és hogy (2) az új évezredben az iskola tanulóinak világában megjelent kihívásokra való válaszok keresését, problémák megoldását mennyire tekintik a DÖK előtt álló szerepelvárásoknak.

A lányok, a gimnazisták, a városlakó fiatalok, a politika iránt érdeklődők, a jogsérelemben érintettek azok, akik szélesebb szerepelvárásokat fogalmaznak meg a DÖK esetében. A diplomás apák gyermekei a vélemények megfogalmazását és képviselést hangsúlyozzák, a diszkrimináció elleni fellépés szerepelvárását pedig azon tanulók, akiknek édesanyja alapvégzettségű. Akiket valamilyen jogsérelem kapcsán negatív hatások értek, azok az új ifjúsági sebezhetőségeknek az oktatás világában való megjelenése esetében is aktív szerepvállalást várnak a DÖK-től a jogsértések megelőzése érdekében. Az internetezési szokások tekintetében nem találtunk szignifikánsan eltérő mintázatokat a DÖK feladatairól vallott vélekedések vonatkozásában. Akik bíznak a társadalom jövőjében, azok fontosabb DÖK-feladatnak értékelik a vitás kérdések képviselést és kezelését, tehát a konfliktusok vállalását.

Meggyőződésünk szerint az iskolai erőszak megelőzése, az iskolai zaklatás megelőzése, a diszkrimináció ellen való fellépés és a félretájékoztatás és az álhírek elleni fellépés napjainkban az iskola világát jelentő legnagyobb kihívások. Ugyanakkor azt állapíthattuk meg, hogy a tanulók a hagyományos diákönkormányzati szerepek (vélemények gyűjtése és képviselése) mellett jelentősen kisebb mértékben gondolják a fiatalok világában megjelent új sebezhetőségek esetében a DÖK szerepvállalásának szükségességét. A képviselő tehát a konkrét (a már napvilágra került!) vélemények/ügyek képviselést jelenti a számukra, és kevésbé (akár az iskolai élet-szakaszon is túlnyúló) érdekek képviselést. A DÖK legitimitása, tanulói háttérbázisa a talapzatát jelenti a részvételnek, a képviselést és a közösségfejlesztési szerepek hatékony megvalósításának. Egy „légüres tér” rajzolódik ki a DÖK terében a jogok által lehetséges (és felvállalni szükséges pl. iskolai konfliktusok, zaklatás, diszkrimináció megelőzése) és a megvalósított szerepek között. A tanulók vélekedései szerint a hétköznapi praxisban a vélemények gyűjtése/megjelenítése és az esemény-, illetve programszervezés jelenti a DÖK feladatait.

Ez szűkebb értelmezés összefüggésben állhat az iskolai demokráciadeficittel, az iskola mikrovilágához (az iskola szervezeti személyiségéhez) kapcsolódó demokratikus értékek devalválódásával, az aktív és cselekvőképes állampolgári mentalitáskultúra zavarával, az állampolgári kompetenciák hiányával (a család közéleti szocializációs funkciójának és az iskolai állampolgári nevelés meg nem valósított feladataival), és az állampolgári ismeretek (oktatásának) sekélyességével, illetve a tanulói jogismeret és jogtudatosság hiányosságaival is. De a tanulók körében jelen lévő elidegenedés az iskolai közéleti szerepektől jelezheti a bevonódás lehetőségének hiányát is (pl. dekorációnak használt DÖK). Adataink további elemzésével az összefüggések mélyebb megértésének céljával folytatjuk a kutatást.

Hivatkozott irodalom

- ALBERT-LŐRINCZ M. (2012). A demokratikus iskola kultúraátadó szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 9(10–12), 135–140.
- BARACSI Á., HAGYMÁSY K. & MÁRTON S. (2009). Diákönkormányzatok az iskolában. In SZABÓ A. (szerk.). *Tanári mesterképzési szak összefüggő szakmai gyakorlat – tanulmányok*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola Pedagógiai Kar. Elektronikus különnyomat: http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/05e_diakonkormanyzat.pdf. (Utolsó letöltés: 2024. 01. 12.)
- COHEN, J., MCCABE, L., MICHELLI, N. M. & PICKERAL, T. (2009). School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- CSAPÓ B. (2000). Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(2), 24–34.
- CSEPELI GY., HEGEDŰS T. A. & KOZMA T. (1976). Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- DÁVID E. (1995). A diákönkormányzat pedagógiai hatásai. *Köznevelés*, 21, 13.
- GAÁL G. (1994). Diákönkormányzatok szerepe a demokráciára nevelés folyamatában. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Paedagogicae et Psychologica*. 105–120.
- JANCSÁK CS. (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest, Új Mandátum.
- JANCSÁK CS. (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 2020/8, 1014–1021. doi: 10.1556/2065.181.2020.8.2
- JANCSÁK CS. & KÁTAI G. (2013). Youth Services, Participation of Youth – Youth Policy in Hungary (2006–2012). *Belvedere Meridionale*, 25(4), 88–100.
- KÁLMÁN A. (2003). „Deáktér”. *Iskolakultúra*, 2003/2, 97–110
- KÁTAI G. (2006). *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- KERPEL-FRONIUS B., NAGY Á. & FAZEKAS E. (2000). Önkéntesség, civilség, ifjúsági szakma. In NAGY Á. (szerk.). *A lábujjigzetten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020*. Budapest, Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont. 349–365.
- KINYÓ L. (2012). Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem. doi: 10.14232/phd.1636
- KOZMA T. (1985). *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- KOZMA T. (2004). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- LIGETI GY. (1999). *Társadalmi ismeretek és demokratikus szocializáció*. Magyar Felsőoktatás 1999: 5–6.

- LIGETI GY. (2000a). Demokratikus állampolgári szocializáció. *Magyar Felsőoktatás*, 10(8), 55–56.
- LIGETI GY. (2000b). Demokratikus állampolgári szocializáció 2. *Magyar Felsőoktatás*, 10(9), 39–40
- LIGETI GY. & MÁRTON I. (2001). *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában*. https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_00_tart.htm
- MANNHEIM, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. New York, Oxford University Press.
- MERTON, R. K. (2000). *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- PAPP GY. & PÁL T. (szerk.) (1993). *Diákönkormányzatok*. Budapest, Iskolapolgár Alapítvány.
- PUSZTAI G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest, Új Mandátum.
- SZABÓ I. & ÖRKÉNY A. (1998). *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás Alapítvány.
- SZÉLL K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- TRENCSÉNYI L. (1993). Tükörkép a diákönkormányzatokról. *Iskolakultúra*, 3(23), 46–52.
- VARSÁNYI J. (2016). *Kié legyen az iskola?* Budapest, Talentum Kiadó.