

JANCSÁK CSABA¹

Diákönkormányzat mint demokráciaiskola

Student government as a school of democracy

Absztrakt

A diákönkormányzat az állampolgári kompetenciák fejlesztésének egyik legfontosabb nem formális oktatási színtere, amelyben és amely által a tanulók nézetei formálódnak, mely meghatározhatja a formálódó állampolgári mentalitáskultúrát is. A téma hazánkban kétszer került a szakmai és a tudományos kutatási érdeklődés homlokterébe, először a demokráciába való átmenet után a 90-es években, az oktatási intézmények demokratizálódásával párhuzamosan, másodsor Magyarországnak Európai Unióhoz való csatlakozása időszakában, a fiatalok aktív részvételének kérdéseivel. Az új évezred második évtizedében új típusú ifjúsági trendek jelentek meg, amelyek jellemzően az IKT-technológiák professzionális fogyasztói szerepeivel állnak kapcsolatban. Az akkor kirajzolódó izolálódás, a közéleti szerepektől való elidegenedés azt is jelzi, hogy az idősebb generációkhoz képest másféle aktivitás van jelen a tanulói korosztály köreiben.

Az elemzés a 2023/24-es tanévben, különböző iskolai és demográfiai háttérű középiskolás diákok körében végzett papíralapú (n=374) és online (n=494) kérdőíves adatfelvételeken, valamint a diákönkormányzat munkáját segítő 19 pedagógussal folytatott személyes interjúkon alapult.

A kutatás során azt vizsgáltuk, hogy a tanulók milyen vélekedésekkel bírnak a diákönkormányzatiság, a DÖK mint érdekképviselő, mint közösség-szervező és mint demokráciaiskola szerep- és feladatvállalása, az abban való részvétel, illetve a DÖK működésének elevenebbé tétele és hatékonyságának növelése szempontjából.

Az eredmények alapján négy szerepfelfogás rajzolódott ki előttünk. A *hagyományos*, passzívabb szerepfelfogás a leginkább domináns típus a tanulók körében. A válaszadók kisebb részét jellemző *aktív képviseleti* szerepfelfogás túlmutat a pusztán véleménynyilvánításon, és döntési, végrehajtói jogosítványokat, valamint aktívabb szerepvállalást tulajdonít a DÖK-nek. A tanulók még kisebb része egy *kiterjesztett/társadalmi* szerepfelfogást is meghatározott, amely az iskola falain túlmutató, tágabb kontextusban értelmezi a DÖK felada-

¹ Ifjúságkutató, egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet.

E-mail-cím: jancsak.csaba@szte.hu, ORCID: 0000-0001-7415-0560

taik (települési szintű korosztályos érdekképviselő, a más iskolákkal és civil szervezetekkel való együttműködés). Az *új sebezhetőségekre reflektáló szerepfelfogás* a modern kor kihívásaira (iskolai erőszak és zaklatás megelőzése, diszkrimináció elleni fellépés, álhírek és félretájékoztatás elleni küzdelem) adott válaszokat és feladatvállalást hangsúlyozza.

Mindez azt eredményezi, hogy a diákönkormányzatok működése, hétköznapi szerepmegvalósítása, a *transzmissziós szíj* (hírvivő), illetve a *rendezvényszervező* szerepekre szűkül. Hart² modellje alapján azt állapíthattuk meg, hogy az alacsonyabb participációs szinteken való megrekedés és a támogató környezet hiánya miatt a diákönkormányzatok nem működnek demokráciaiskolaként, és nem járulnak hozzá az aktív, cselekvő és tudatos állampolgári mentalitáskultúra kialakulásához.

Kulcsszavak: középiskolai tanulók, aktív participáció, diákönkormányzat

Abstract

Student government (DÖK) serves as one of the most critical non-formal educational arenas for developing civic competences, within and through which students' views are shaped, potentially defining the emerging culture of civic mentality. In Hungary, this topic has twice come into the forefront of professional and scientific research interest: first, following the transition to democracy in the 1990s, parallel to the democratization of educational institutions; and second, during the period of Hungary's accession to the European Union, focusing on questions of youth participation. In the second decade of the new millennium, new types of youth trends emerged, which are typically associated with professional consumer roles in ICT. The isolation and alienation from public roles emerging at that time also indicate that, compared to older generations, a different kind of activity is present among the student cohort.

The analysis was based on paper-based (n = 374) and online (n = 494) questionnaires conducted in 2023/24 with secondary school students of various educational and demographic backgrounds, as well as personal interviews with 19 teachers who support the work of their schools' student government.

During the analysis, we examined students' perceptions regarding student governance and the role and task formulation of the DÖK as a form of advocacy, a community organizer, and a *school of democracy*, as well as perceptions regarding participation in it, and ways to vitalize its operation and increase its efficiency.

Based on the results, four role perceptions emerged. The *Traditional*, more passive role perception is the most dominant type among students. Characterizing a smaller portion of the respondents, the *Active Representative* role perception goes beyond the mere expression of opinion, attributing decision-making and executive powers, as well as more active engagement, to the DÖK. An even smaller proportion of students defined an *Extended / Social* role perception, which interprets the tasks of the DÖK in a broader context extending beyond school walls (cohort-based advocacy at the municipal level, cooperation with other schools and civil organizations). The *Reflecting on New Vulnerabilities* role perception emphasizes

² Hart 1992.

responses and task assumptions related to the challenges of the modern era (prevention of school violence and bullying, action against discrimination, and the fight against fake news and misinformation). Consequently, the operation and everyday role realization of student governments are narrowed down to the roles of a *transmission belt* (messenger) and an *event organizer*. Based on Hart's (1992) typology, it can be concluded that due to stagnation at lower levels of participation and the lack of a supportive environment, student governments do not function as schools of democracy and do not contribute to the development of an active, engaged, and conscious culture of civic mentality.

Keywords: secondary school students, active participation, student government

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. A hazai oktatáskutatás az ezredfordulón e témában arra hívta fel a figyelmet, hogy ezen hozzáadott értékek kevésbé vannak jelen az intézmények hétköznapi működésében.³

Ugyanakkor a diákönkormányzat nemcsak az intézményi oktatásügyek színpadának aktora, nemcsak egy képviseleti rendszert jelent, hanem a gyermek és ifjúsági korosztályok esetében demokráciaiskola is, amely az állampolgári nevelés, az aktív és cselekvő állampolgári mentalitáskultúra kialakításának tere, nem formális nevelési tér, amely túlmutat az állampolgári ismeretek tárgy kereteiben folyó ismeretnyújtó és értékszocializációs folyamatokon.

A diákönkormányzatokról a 90-es években – párhuzamosan az oktatási intézmények demokratizálódásának folyamatával – közösségi és közeleti szocializáció fókusszal több munka⁴ is napvilágot látott, majd hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása utáni időszakában újra az érdeklődés homlokterébe került a téma, elsősorban az ifjúság aktív participációjára fókuszálva.⁵ Azonban részben a legutóbbi évtizedben lezajlott társadalmi, oktatási és oktatásügyi változások okán, részben

3 Szabó-Örkény 1998; Ligeti 1999, 2000a, 2000b; Csapó 2000; Ligeti-Márton 2001; Kinyó 2012.

4 Trencsényi 1993; Papp-Pál 1993; Gaál 1994; Dávid 1995; Szabó-Örkény 1998; Ligeti 1999.

5 Ligeti-Márton 2001; Kálmán 2003; Baracsi-Hagymásy-Márton 2009; Kátai 2006.

pedig az iskola és az ifjúság világát érő új kihívások miatt azt kell mondanunk, hogy az aktualitását nem veszítő téma esetében ma további kutatási eredmények szükségesek a mélyebb megértéshez.⁶ A *téma* időszerűségét nemcsak az oktatási rendszert érintő változások okán megmegjelenő, 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 [...] nem is érzik, hogy lenne beleszólásuk a közügyekbe”.⁷

Az ifjúsági korosztályok esetében a döntéshozatali rendszerekbe vetett bizalom devalválódása, valamint a közéletben és az ifjúsági szervezetekben való részvétel hagyományos formáival szembeni elégedetlenség nem új keletű jelenség: már az európai ifjúságszociológia születésekor megjelent a kutatások érdeklődésében,⁸ és a 2000-es évek elején már a szakmapolitikai cselekvések és a társadalominnovációs fejlesztések vonatkozásában is erősen foglalkoztatta az európai államok közösségének politikai felépítményét és az ifjúságügyi kutatásokat.⁹

Az új évezred második évtizedében új típusú ifjúsági aktivitások jelentek meg, melyek jellemzően az infokommunikációs technológiák (internet, okostelefon, web 2.0, közösségi oldalak) fokozott használatából, a virtuális ifjúsági közösségek kapcsolati hálójából születtek.¹⁰ Mindazonáltal az európai választási politikától való elidegenedés nem jelenti azt, hogy a fiatalok apatikusak a közélettel kapcsolatban,¹¹ sokkal inkább azt, hogy a szülők generációjához (és akár a hagyományos korosztályos képviselői keretek, például ifjúsági tanácsok helyett) képest másféle aktivitásokban és eltérő intenzitással vesznek részt.¹²

Korunk jellemzője a közmegegyezésen alapuló normák és a társadalmi értékek válsága okozta instabilitás és elbizonytalanodás. A gazdasági és politikai válságok, az új migrációs áramlatok és a technológ-

⁶ Jancsák 2024a, 2024b.

⁷ Kerpel-Florius–Nagy–Fazekas 2020, 363.

⁸ Mannheim 1952.

⁹ Youniss et al. 2002; Dudley–Gitelson 2003; Letki 2004; Zeldin 2004; Checkoway 2006; Ginwright–Cammarota 2007.

¹⁰ Jancsák 2013; Theocharis 2015; Ignatova 2023.

¹¹ Sloam 2014.

¹² Taft–Gordon 2013; Theocharis–Deth 2018.

giai változások (online behálózottság) új sebezhetőségeket okoztak az ifjúsági korosztályok számára. Az értékválság jelensége kiterjedt a szabadság, a szolidaritás, az empátia, az autonómia, a felelősség társadalmi értékeire is, azaz megjelent az univerzális humanista értékek válsága. A hagyományos értelmező közösségek (például család, valós kortársi közösségek) véleményformáló szerepének háttérbe szorulása együtt járt a *post-truth* korszak tömegmédiá-manipulációinak való kitettség felerősödésével.¹³

A középiskolai diákönkormányzatiság a demokratikus állampolgári mentalitáskultúra kialakításának, a közéleti társadalmi szerepekre nevelésnek fontos területe, amely a fiataloknak a magukra vonatkozó döntések meghozatalába és az ő körükből születő akciók és cselekvések megvalósításába való bevonódását és részvételét jelenti. Az ifjúsági részvétel mélyebb megértéséhez a szakemberek általánosan 4 fokú tipológiát használnak, ezek egyfajta indikátorként jelzéseket is adnak arra vonatkozóan, hogy a felnőtt világ miképpen fordul az ifjúság világa felé, azaz problémaként vagy erőforrásként kezeli az ifjúságot.¹⁴

Az állampolgári részvétel klasszikus létráját Sherry Arnstein alkotta meg.¹⁵ Roger Hart 1992-ben Arnstein állampolgári létráját adaptálta és szabta rá a gyermekek és fiatalok világára a UNICEF számára készített munkájában. Ez a modell azt mutatja, hogyan fordul a felnőtt világ az ifjúság felé, és a bevonás/bevonódás hiányától (például dekoráció, tokenizmus) a valódi participációig (például fiatalok által kezdeményezett, felnőttekkel közös döntések) mutatja be a lépcsőfokokat. Hart tipológiája szerint két nem bevonási/bevonódási lépcsőfok megfigyelhető: az, amikor a fiatalokat dekorációnak használják, illetve az, amelyik során kiválogatják a döntéshozók számára a „szép” és „okos” véleményeket és azok megfogalmazóit. Az első valódi bevonási lépcsőfok az, amikor megkérdezik a fiatalok véleményét, és (de!) a felnőttek meghozzák a döntéseket. A második, amikor a döntéseket a felnőttek kezdeményezik, de a fiatalokkal együtt hozzák meg. A harmadik bevonódási szinten a fiatalok kezdeményezik és hozzák meg a döntéseket, és ők irányítják a megvalósítást is. A negyedik participációtípus az, amikor

¹³ Jancsák 2020a, 2020b.

¹⁴ Arnstein 1969; Hart 1992; Jancsák 2013.

¹⁵ Sherry Arnstein 1969.

a fiatalok kezdeményezik a döntéseket, és a döntéshozatalba bevonják a felnőtteket (akik be is kapcsolódnak).¹⁶

Az ifjúsággal foglalkozó szakemberek szerte a világon egyaránt meg-egyeznek abban, hogy a fiatalok döntésekbe való magas szintű bevoná-sa/bevonódása, illetve az alulról építkező ifjúsági képviselőket jellem-ző nyitottság, szolidaritás és az autonómia együttes működése óriási erőforrásként szolgálhat egy eleven társadalom létezéséhez.

Ugyanakkor a középiskolai életszakasz komoly hozzáadott értéket jelenthet a jelenleg iskolapadban formálódó generációk későbbi állam-polgári életvilága szempontjából, amikor a nevelés által a társadalmi értékeket magáénak valló, múltunk-kultúránk elemeit ismerő és alko-tó módon értelmező, tudatos és cselekvő állampolgári szerepre készítik fel a fiatalokat. Tárgyunk szempontjából kérdés tehát, hogy a közép-iskola, a diákönkormányzati rendszer tud-e élni ezzel a lehetőséggel, meg tud-e felelni ennek a kihívásnak.

Módszertani megjegyzések

A kutatás alapját jelentő adatfelvétel a 2023/2024-es tanévben történt, papíralapú (n = 374) és online kérdőívvel (n = 494), magyarországi kö-zépiskolák 11. és 12. évfolyamos tanulói körében. A kutatás adatfelvételi eszközöként 36 kérdéscsoportból álló, zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőívet használtunk. A kutatás adatfelvételi szakaszában 19 iskola DÖK-mentorával személyes interjút is készítettünk.

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy (1) a tanulók miképpen véle-kednek a DÖK funkcióiról, feladatairól, szűkebb vagy tágabb keretek-ben látják-e a diákönkormányzat lehetséges szerepeit, és (2) az új évez-redben az iskola tanulóinak világában megjelent kihívásokra való válaszok keresését, problémák megoldását mennyire tekintik a DÖK előtt álló szerepelvárásoknak. Kutatásunk során mélyebb ismereteket szerettünk volna szerezni arról is, hogy (3) a tanulók válaszai milyen képet mutatnak a diákönkormányzat „demokráciaiskola” szerepéről –

¹⁶ Hart 1992.

a részvételről, az aktív participációról vallott vélekedéseikkel. Továbbá arra is kíváncsiak voltunk, hogy (4) miképpen vélekednek a válaszadók a diákönkormányzat hatékonyságáról és annak fejleszthetőségéről.

A kutatás eredményei

Vélekedések a DÖK feladatairól

Kérdőívünkben először nyílt kérdésben arra kértük a tanulókat, hogy írják le, szerintük mi a diákönkormányzat legfontosabb funkciója. Azt állapíthattuk meg, hogy leginkább az érdekképviselési funkciók gyakorlása, illetve a program- és eseményszervezés, amit a DÖK legfontosabb feladatának tartanak a tanulók.

A következő, zárt kérdéscsoport által nyert adatokból az rajzolódott ki előttünk, hogy a tanulók az érdekképviselési tevékenységet leginkább az iskola mikrovilágának hétköznapi kereteit megjelenítő házirend vonatkozásában látják fontosnak. A képviselő pedig a tanulók számára leginkább azt jelenti, hogy állásfoglalás előtt a DÖK kérje ki a tanulók véleményét. A kapott válaszokból az látszik, hogy a tanulók az iskolai diákönkormányzat kapcsán az iskola belső világában való aktivizáló/serkentő, illetve a kezdeményezéseket felkaroló szerepek megvalósítását tartják fontosnak, kevésbé pedig a döntéshozó és legkevesbé az iskola falain túllépő korosztályos, az iskolai ifjúsági életszakasz sajátosságaiból fakadó diákérdekek képviselését és reprezentációját. A döntési szerepkör a tanulók számára a DÖK szervezeti vonatkozásában a működési keretek meghatározásában jelenik csak meg, de a közösségi élettel kapcsolatos döntések esetében már kevésbé. Ugyanerre utal az az adat is, hogy a tanulói fegyelmi ügyekben való véleménynyilvánítást csak a válaszadók kevesebb mint fele tartja DÖK-ös feladatnak. Olyanféle kép rajzolódik ki előttünk, mintha a tanulók a DÖK-öt nem éreznék olyannyira magukénak, a saját képviselési rendszerüknek, hogy a vélemények felmérésén és képviselésén túl más, a követutasításon túlmutató megbízást, komolyabb felelősséggel bíró és akár nagyobb hullámokat is előidéző (települési szint), illetve személyes következményekkel járó (fegyelmi ügyek), a döntésekben való képviselési részvételre már nem adnak mandátumot a DÖK-tagoknak.

A mélyebb mintázatok megismerése érdekében, független változók viszonylatában, lefuttattuk elemzéseinket, amely során a következőket találtuk.

A lányok fontosabbnak tartják, hogy a tanulókat érintő ügyekben a DÖK állást foglaljon az intézményvezetőnél ($Z = -2,090$, $\text{sig.} < 0,05$), a DÖK legyen kezdeményezője az aktív iskolai közösségi életnek (Asymp. Sig 0,01) és a civilek helyi közérdekű akcióiba bekapcsolja az iskola tanulóit ($Z = -2,524$, $\text{sig.} < 0,05$). A fiúk hangsúlyosabb feladatnak tartják azt, hogy a DÖK részt vegyen és nyilvánítson véleményt a tanulói fegyelmi ügyekben ($Z = -2,932$, $\text{sig.} < 0,05$).

Az aktív közösségi élet kezdeményezése az idősebb, 18–19 éves tanulók körében fontosabb elvárásként jelenik meg ($Z = -1,952$, $\text{sig.} < 0,05$). Az iskolatípusok szerinti megoszlásokból azt állapíthattuk meg, hogy a gimnazisták fontosabbnak látják az iskolai élettel kapcsolatos kérdésekben való állásfoglalást az iskolaigazgatónál ($Z = -2,813$, $\text{sig.} < 0,05$), azt hogy az állásfoglalás előtt a DÖK gyűjtse össze a tanulók véleményét ($Z = -2,169$, $\text{sig.} < 0,05$), valamint azt, hogy a működéséről önmaga döntsön ($Z = -3,655$, $\text{sig.} < 0,05$), és karolja fel a nem DÖK-ös diákok kezdeményezéseit ($Z = -2,604$, $\text{sig.} < 0,05$), illetve hogy más települési diákönkormányzatokkal együttműködve szervezzon különféle aktivitásokat ($Z = -2,353$, $\text{sig.} < 0,05$).

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 (Chi-Square = 18,418, $\text{sig.} < 0,05$), míg azzal kapcsolatban, hogy a DÖK nyilvánítson véleményt tanulói fegyelmi ügyekben, éppen fordított a helyzet: a megyei jogú városokban élő fiatalok tartják legkevésbé fontosnak (Chi-Square = 11,454, $\text{sig.} < 0,05$).

Az egyes feladatokról alkotott vélekedések jelentős különbözőségeket mutattak 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 ($Z = -3,538$, $\text{sig.} < 0,05$), azt, hogy az állásfoglalások előtt kikérje az iskola tanulóinak véleményét ($Z = -2,670$, $\text{sig.} < 0,05$), és azt, hogy a saját működésével kapcsolatban döntéseket hozzon ($Z = -2,091$, $\text{sig.} < 0,05$), továbbá azt is,

hogy a nem DÖK-tagok kezdeményezéseit is felkarolja ($Z = -3,215$, $\text{sig.} < 0,05$).

A szülők iskolai végzettsége vonatkozásában azt találtuk, hogy az állásfoglalás előtti véleménygyűjtéssel kapcsolatos elvárás növekszik az apák és az anyák iskolai végzettségének emelkedésével párhuzamosan, mindkét esetben a diplomás szülők gyermekei számára a legfontosabb az, hogy a DÖK állásfoglalás előtt kikérje az iskola tanulóinak véleményét (apák Chi-Square = 12,958, $\text{sig.} < 0,05$; anyák Chi-Square = 11,565, $\text{sig.} < 0,05$).

Nem találtunk szignifikáns különbségeket a diákönkormányzati tisztségviselők és tisztséget nem viselők, az internetezési gyakoriság tekintetében.

A személyes jövőről való pozitív vélekedés viszont három tényezőben is hasadékokat okozott. Akik inkább nem bíznak a saját jövőjükben, fontosabbnak értékelik az állásfoglalás előtti vélemények begyűjtését (Chi-Square = 8,382, $\text{sig.} < 0,05$), nem gondolják DÖK-ös feladatnak az iskola tanulóinak képviselését a települési ünnepségeken (Chi-Square = 7,127, $\text{sig.} < 0,05$), és úgy tartják, hogy a DÖK-nek nem feladata az iskola tanulóinak bekapcsolása a helyi civil kezdeményezésekbe (Chi-Square = 7,576, $\text{sig.} < 0,05$).

A társadalom jövőjére optimistán tekintő tanulók fontosabbnak tartják a közügyekben az iskola belső kommunikációs csatornáin keresztül való állásfoglalások közzétételét (Chi-Square = 8,743, $\text{sig.} < 0,05$), és fontosabbnak tartják azt is, hogy a DÖK a közösségi élettel kapcsolatos döntéseket hozzon (Chi-Square = 8,531, $\text{sig.} < 0,05$), hogy kezdeményező szerepet vállaljon az iskola aktív közösségi életében (Chi-Square = 8,785, $\text{sig.} < 0,05$), és hogy a települési civil közéletbe bekapcsolja az iskola tanulóit (Chi-Square = 12,285, $\text{sig.} < 0,05$).

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 ($Z = -2,191$, $\text{sig.} < 0,05$), továbbá azt, hogy a tanulói fegyelmi ügyekben véleményt nyilvánítson a diákönkormányzat ($Z = -1,901$, $\text{sig.} < 0,05$), illetve azt is, hogy a települési közérdekű civil akciókba a DÖK által bekapcsolódhassanak az iskola tanulói ($Z = -3,120$, $\text{sig.} < 0,05$).

Vélekedések a klasszikus érdekképviselési feladatokról és az új szerepekről

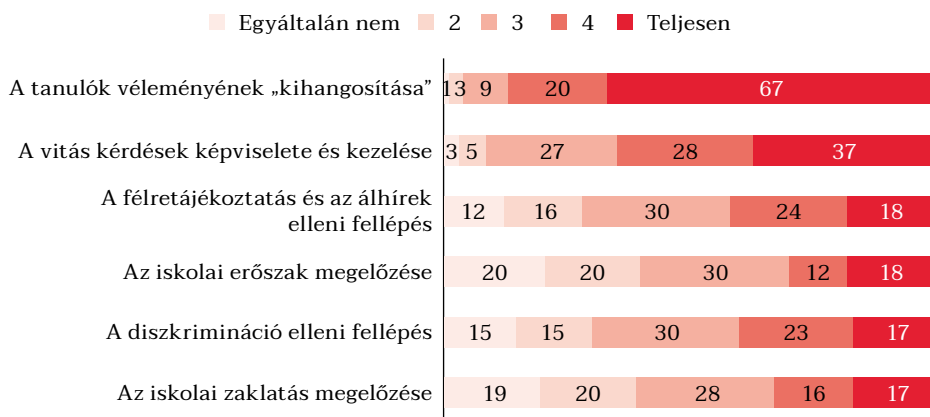
Kutatásunk következő részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók mit gondolnak a DÖK feladatairól. Zárt kérdésben hat állítás esetében vizsgáltuk a vélekedéseket, a válaszadókat arra kérve, hogy 5 fokú skálán jelezzék, szerintük melyik mennyire feladata a diákönkormányzatnak (1. ábra). E kérdéscsoport a hagyományos érdekképviselési szerepek (a tanulók véleményének „kihangosítása”, továbbá a vitás kérdések képviselése és kezelése) mellett az iskolák világában megjelent új jelenségek közül is tartalmazott néhányat (az 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 diákönkormányzatnak. 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 képviselése és kezelése esetében az átlagértékekben látható különbség (előbbi 4,5, utóbbi 3,9) hátterében azt feltételezhetjük, hogy a tanulók számára a képviselő inkább a „kihangosítást”, véleménymegjelenítést jelenti (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 megjelenítése és képviselése a válaszadók kétharmada szerint a diákönkormányzat 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 feladata közé. A félretájékoztatás elleni fellépést és az iskolai erőszak megelőzését a válaszadók azonos száma (18-18 százalék) tartja teljesen a DÖK feladatának, ugyanakkor 12 és 20 százalék szerint ezek egyáltalán nem feladatai a DÖK-nek. Adataink azt mutatják, hogy a tanulók szerint a diszkrimináció elleni fellépés és az iskolai zaklatás megelőzése még kevésbé feladata a DÖK-nek (mindkettő esetében 17 százalék jelezte, hogy teljesen, ezzel szemben pedig 15, illetve 19 százalék egyáltalán nem tekinti a DÖK feladatának).

1. ábra: Mennyire feladatai a DÖK-nek? (5 fokú skála, %)



Forrás: saját szerkesztés

További elemzésünk során azt találtuk, hogy a DÖK feladatvállalása esetében a lányok fontosabbnak tartják a tanulók véleményének megjelenítését (5 fokú skálán lányok 4,7, fiúk 4,3; $Z = -4,998$, $\text{sig.} < 0,05$), a vitás kérdések képviseletét (lányok 4, fiúk 3,8; $Z = -2,153$, $\text{sig.} < 0,05$) és az iskolai zaklatás megelőzésében való részvételt (lányok 3, fiúk 2,8; $Z = -1,946$, $\text{sig.} < 0,05$), 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 kihangosítása 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 ($Z = -5,537$, $\text{sig.} < 0,05$). A különbség szignifikáns. A vitás kérdések képviselte és kezelése esetében ugyanezt állapíthattuk meg: szakgimnázium, szakközépiskola 3,8, gimnázium 4 ($Z = -2,027$, $\text{sig.} < 0,05$). A szakgimnáziumi, szakközépiskolai hallgatókhoz képest a gimnazisták fontosabb DÖK-feladatnak tartják mind a vélemények megjelenítését, mind pedig a vitás kérdések képviselését és kezelését.

Nem találtunk szignifikáns különbséget az átlagértékekben aszerint, hogy a válaszadó tagja-e az iskolai diákönkormányzatnak, avagy nem. Tehát a DÖK-ös és nem DÖK-ös tanulók egyaránt úgy vélik, hogy a hagyományos képviseleti feladatok és ezeken belül is a vélemények megjelenítése (kevésbé pedig a képviseleten felüli ügyvitel, megoldáskeresés) a DÖK legfontosabb feladata, ugyanakkor a DÖK-ös tapasztalatoktól, felelősségtől (és képviseleti megbízástól, hiszen itt választott tisztségviselőkről van szó) függetlenül jóval kisebb mértékben látják a DÖK szerepvállalásának szükségességét a félretájékoztatás és az álhírek, illetve a diszkrimináció elleni fellépésben – és legkevésbé pedig az iskolai erőszak és zaklatás megelőzése területén. Úgy 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 gyerekeinek vélekedései szignifikánsan különböznek ($\text{Chi-Square} = 9,553$, $\text{sig.} < 0,05$) 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 gyerekei viszont nem különböznek egymástól. Az anyák iskolai végzettsége vonatkozásában a tanulók véleményének „kihangosítása” tekintetében ugyanaz a helyzet, mint az apáknál, a felsőfokú végzettségű anyák gyerekei (4,6) szignifikánsan ($\text{Chi-Square} = 8,704$, $\text{sig.} < 0,05$) különböznek mind a két másik csoporttól, a középiskolai (4,4) és alapvégzettségű anyák gyerekei (4,3) viszont nem különböznek egymástól. A diszkrimináció kezelése tekintetében az alapfokú végzettségű anyák gyerekei (átlagérték: 4) szignifikánsan különböznek ($\text{Chi-Square} = 8,615$, $\text{sig.} < 0,05$) a másik két cso-

porttól, de a közép- és felsőfokú végzettségű (átlagérték: 3 és 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 képviselőitük fejlesztését, képzését, felkészítését az ilyen esetek kezelésére és megoldására.

Az internetezési szokások tekintetében nem találtunk szignifikánsan eltérő mintázatokat a DÖK feladatai vonatkozásában. A hétközben 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 a 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 kapcsolatosan. 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 képviselője és kezelése) esetében szignifikáns különbséget ($\text{Chi-Square} = 8,932$, $\text{sig.} < 0,05$) találtunk az optimista és a kevésbé optimista jövőorientációjú válaszadók között. Akik bíznak a társadalom jövőjében, azok fontosabb DÖK-feladatnak értékelik a vitás kérdések képviselőit és kezelését (átlagérték: 4,3), mint akik nem (3,7).

A valamilyen jellegű jogsértésben szerzett személyes tapasztalat árnyalhatja 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 jogsértésben,¹⁷ három DÖK-feladatot is fontosabbnak értékeltek, mint a többiek. A tanulók véleményének „kihangosítása” az ő esetükben 4,6 átlagértéket kapott (míg a nem érintettek átlagértéke 4,4-et; $Z = -1,913$, $\text{sig.} < 0,06$), az iskolai erőszak megelőzése 3,1-et (szemben pedig

¹⁷ A jogsérelem típusát nem vizsgáltuk, csak az érintettségről való vélekedést, igen/nem változók megoszlásában.

a nem érintettek esetében 2,8; $Z = -1,996$, sig.<0,05), és az iskolai zaklatás megelőzése 3,2-őt (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 diákönkormányzattól a jogsértések megelőzése érdekében. Ez tehát nem egy kiterjesztett szerepelvárás, hanem a látencia világában jelen lévő jelenség, mely új kihívást jelent 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.

A diákönkormányzat legitimációja, tanulói háttérbázisa a talapzatát jelenti az értelmező közösségi,¹⁸ a képviseleti és a közösségfejlesztési szerepek hatékony megvalósításának. A fentiek talaján egy „légtüres tér” rajzolódik ki a DÖK „mozgásterében” a lehetséges (és felvállalni szükséges például iskolai konfliktusok, zaklatás, diszkrimináció megelőzése) és a megvalósított szerepek között, másként szólva: a jogi keretek nyújtotta lehetőségek és a hétköznapi praxis között.

Ez összefüggésben állhat az iskolai demokráciadeficittel, az iskola mikrovilágához (az iskola szervezeti személyiségéhez) kapcsolódó demokratikus értékek devalválódásával, az aktív és cselekvőképes állampolgári mentalitáskultúra zavaraiival, az állampolgári kompetenciák hiányával (a család közéleti szocializációs funkciójának és az iskolai állampolgári nevelés meg nem valósított feladataival), továbbá az állampolgári ismeretek (oktatásának) sekélyességével, a tanulói jogismeret és jogtudatosság¹⁹ hiányosságaival is. Erre utal kutatásunk azon eredménye, hogy a tanulók 4 százaléka szerint a diákoknak a tanárok vagy az igazgató kifejezett kérésére van joguk elmondani a véleményüket, és további 20 százaléuk vélekedik úgy, hogy a tanulók a diákönkormányzaton keresztül, a tanév során erre alkalmas fórumon mondhatják el a véleményüket.

¹⁸ Pusztai 2011.

¹⁹ Rónay–Kormos 2022.

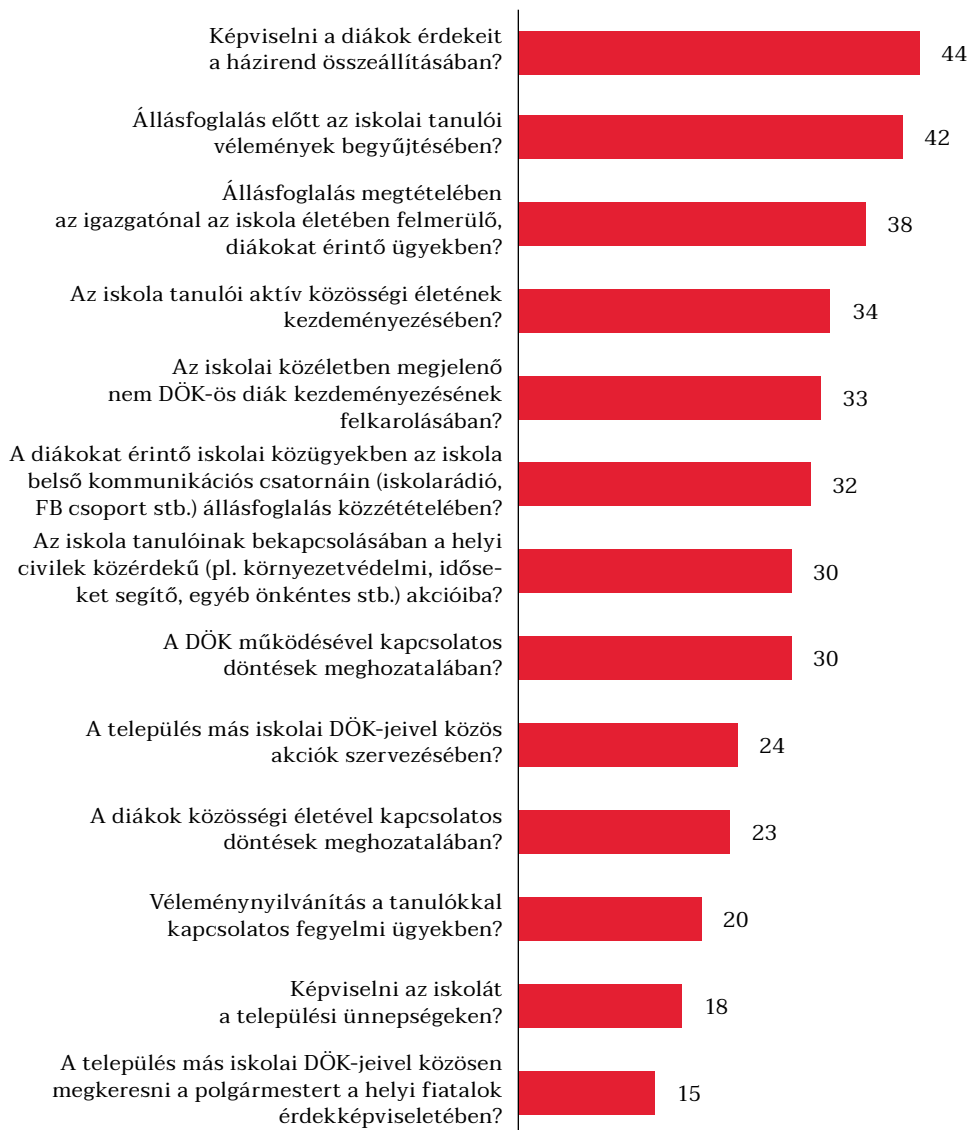
Résztvételi szándék

Anonim véleménynyilvánításban (például problémagyűjtő doboz) a tanulók 72 százaléka venne részt, ugyanakkor a nevének vállalásával már csak 54 százalék. Az anonim véleménynyilvánításban inkább részt vennének a lányok (78 százalékuuk jelezte), mint a fiúk (65 százalék, $Z = -2,281$, $\text{sig.} < 0,003$), azonban abban nem találtunk különbséget a nemek között, hogy nevükkel is vállalják-e a véleményüket.

A tanulók negyede venne részt a diákönkormányzat vezetésében. E kérdésben is inkább a lányok motiváltabbak a részvételre (28 százalékuuk jelezte, hogy részt venne a DÖK-ben, míg a fiúk körében ez az arány 24 százalék).

Összességében a tanulók résztvételi szándéka a DÖK-feladatok vállalásában csekélynek értékelhető (2. ábra). A legmagasabb arányban a házirend összeállításában való részvételt jelölték meg, de ezt is csak a válaszadók 44 százaléka. Ez az alulmotiváltság azt jelenti, hogy a DÖK kezdeményezési, javaslattevési jogkörei gyakorlásának nincs valódi támogató háttérháza (az aktív iskolai közösségi élet kezdeményezésében és a nem dökös diákkezdeményezések felkarolásában a tanulók egyharmada venne részt), de ugyanez mondható el a véleményalkotási, véleményezési jogkörök esetében is (a vélemények gyűjtésében a tanulók 42 százaléka venne részt, a diákokat érintő ügyekben állásfoglalás megtételében az igazgatónál 38 százalék). A tanulók egyötöde jelezte, hogy részt venne a tanulókkal kapcsolatos fegyelmi ügyekben való véleménynyilvánításban. Az adatokból az rajzolódik ki, hogy a tanulóknak csak kisebb része szeretne részt venni a saját középiskolai életvilágát és iskolájuk mikroklímáját meghatározó döntések meghozatalában. A DÖK működésével kapcsolatos döntések meghozatalában a válaszadók egyharmada venne részt, a diákok közösségi életével kapcsolatos döntések meghozatalában a válaszadók kevesebb mint egy-negyede.

*2. ábra: Részt vennél-e...?
(az egyes tevékenységek kapcsán igen választ adók, %)*



Forrás: saját szerkesztés

Az adatok mélyebb elemzése által az állapítható meg, hogy az aktivitás, a személyes energiabefektetés növekedésével és a véleményalkotástól az arccal, szóval és tettel való képviselet (és esetleges konfliktusok) irányába haladva egyre kisebb a motiváltság a részvételre. Visszaautalunk a kutatás azon eredményeire, mely szerint a tanulók elsősorban a hagyományos érdekképviseletet és a program- és eseményszervezést tartják a DÖK legfontosabb funkciójának, és a DÖK vezetésében is csak egynegyedük venne részt, ugyanakkor a tanulók további 25 százaléka azt gondolja, hogy a véleménynyilvánításra nem bármikor, csak korlátozott módon van lehetőség (az igazgató kifejezett kérésére, avagy a tanév során az erre alkalmas fórumon) – mindez felveti annak kérdését, hogy a részvételi aktivitás szempontjából látható-e alulmotiváltság a már említett demokráciadeficitből, az információhiányból vagy a jogtudatosság hiányából fakad. Vagy abból, hogy a tanulók egyfajta „elitek játéka” tekintenek a DÖK-re, a DÖK-ösök és az intézményi vezetés kooperációjára, amely úgy jön létre, hogy a DÖK-képviselők választása nem képviselőválasztás, hanem csak szavazás, amikor (a bevezetőben leírt Arnstein-modell szerint) kiválogatásra kerülnek (például az osztályfőnök általi jelölés eredményeként) „az okos képviselők”? Vagy a funkciók gyakorlásának hiányzó mintáiból fakad (például az intézményben csak dekorációnak használják a DÖK-öt)?

Vélekedések a DÖK munkájának hatékonyságáról

A kutatás adatai szerint a tanulók 54 százaléka, a DÖK-mentor pedagógusok 58 százaléka vélekedik úgy, hogy szükség van az iskolai DÖK munkájának javítására. A „hogyan” kérdése azonban a két csoport esetében természetesen más-más hangsúlyokkal jelenik meg. Ugyanakkor a válaszok átlagértékei alapján kialakított preferenciasorrendből megállapíthattuk (1. táblázat), a legfontosabb két tényezőként azt jelölték meg a válaszadók, hogy a hatékonyság növelésének alapjait elsősorban az intézmény pedagógusközössége és a vezetés komolyabb támogató figyelve, részvétele és elköteleződése jelenthetné.

1. táblázat: Hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a DÖK munkáját?
(az átlagértékek alapján kialakított preferenciasorrend)

TANULÓK	DÖK-MENTOR PEDAGÓGUSOK
1. Ha az iskola vezetése nagyobb jelentőséget tulajdonítana a DÖK-nek.	1. Ha nemcsak egy kijelölt ember dolgozna ezen, hanem az egész tantestület támogatná a munkáját.
2. Ha nemcsak egy kijelölt ember dolgozna ezen, hanem az egész tantestület támogatná a munkáját.	2. Ha az iskola vezetése nagyobb jelentőséget tulajdonítana a DÖK-nek.
3. Ha a DÖK-mentortanár aktívabb lenne.	3. Ha a DÖK-mentortanár egy képzés keretében felkészítést kapna erre a munkára.
4. Ha a DÖK-mentortanárt a tanulók választanák.	4. Ha a DÖK-mentortanárt a tanulók választanák.
5. Ha a DÖK-tagok egy képzés keretében felkészítést kapnának a feladatvállaláshoz (DÖK-ös szerepek, feladatok, jogszabályok).	5. Ha a DÖK-mentortanár aktívabb lenne.
6. Ha a DÖK-mentortanár hozzáértőbb lenne a jogi ismeretekhez.	6. Ha a DÖK-mentortanár hozzáértőbb lenne a jogi ismeretekhez.
7. Ha a DÖK-mentortanár egy képzés keretében felkészítést kapna erre a munkára.	7. Ha a DÖK-tagok egy képzés keretében felkészítést kapnának a feladatvállaláshoz (DÖK-ös szerepek, feladatok, jogszabályok).

Összegzés

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy (1) a tanulók miképpen vélekednek a DÖK funkcióiról, feladatairól (szűkebb vagy tágabb keretekben látják-e a diákönkormányzat lehetséges szerepeit), hogy (2) az új évezredben az iskola tanulóinak világában megjelent kihívásokra való válaszok keresését, problémák megoldását mennyire tekintik a DÖK előtt álló szerepelvárásoknak, és hogy a tanulók válaszhai milyen képet rajzolnak a diákönkormányzat „demokráciaiskola” szerepével kapcsolatosan, azt, hogy (3) a részvételi motivációk milyen képviselési háttérrel és lehetőségeket rajzolnak meg, továbbá azt, hogy (4) miképpen vélekednek a *stakeholderek*, esetünkben a tanulók és a mentorpedagógusok a diákönkormányzat hatékonyságáról és annak fejleszthetőségéről.

A tanulók vélekedései és attitűdjei alapján egyértelműen elkülöníthető egy hagyományos (szűkebb) és egy új típusú (szélesebb) szerepfelfogás, amelyek mentén a diákönkormányzat működését értelmezik.

A kutatási eredmények szerint a tanulók attitűdjei alapján az alábbi konkrét szerepfelfogás-típusok rajzolódnak ki:

A *hagyományos* szerepfelfogás a leginkább domináns típus a tanulók körében. A diákok többsége a DÖK-öt elsősorban az iskola belső, mindennapi mikrovilágában működő szervezetként látja. Ezen belül két fő altípus különíthető el: (1) *kihangosító/véleménymegjelenítő*: a tanulók kétharmada (67 százalék) szerint ez a DÖK legfőbb feladata. Ez egy passzívabb érdekképviselési forma, ahol a DÖK-nek az a dolga, hogy összegyűjtse és tolmácsolja a diákok véleményét (például a házirend összeállításakor), de magát a döntéshozatalt és a konfliktusok felvállalását már nem szívesen bízzák a szervezetre. A második altípus a (2) *rendezvény- és programszervező (buliszervező)*: a diákok a nyitott kérdésekben az érdekképviselés mellett ezt jelölték meg a DÖK legfontosabb funkciójaként. A gyakorlatban a működés sokszor erre a klasszikus, konfliktusmentes szerepre szűkül le.

Az *aktív képviseleti/esetkezelő* szerepfelfogás túlmutat a pusztá véleménynyilvánításon, és döntési, végrehajtói jogosítványokat, valamint aktívabb szerepvállalást tulajdonít a DÖK-nek. Idetartozik a vitás kérdések felvállalása és kezelése (akár diák-diák, akár diák-tanár viszonylatban). Ez a felfogás lényegesen kisebb legitimitással bír a mintában: a diákoknak csupán egyharmada támogatja a DÖK ilyen szintű döntéshozó szerepét. Jellemzően a társadalom jövőjével kapcsolatban optimista tanulók hajlamosak ezt a konfliktusvállalóbb, aktívabb szerepet elvárni.

A *kiterjesztett/társadalmi* szerepfelfogás az iskola falain túlmutató, tágabb kontextusban értelmezi a DÖK feladatait. Idetartozik a települési szintű korosztályos érdekképviselés, a más iskolákkal való együttműködés, valamint a helyi civil és környezetvédelmi akciókba való bekapcsolódás. A tanulók többsége (különösen a jövőjükben kevésbé bízók) ezt nem tekinti DÖK-ös feladatnak, míg a lányok, a gimnazisták és a politika iránt érdeklődők nyitottabbak e tágabb szerep felé.

Az *új sebezhetőségekre reflektáló* szerepfelfogás a modern kor kihívásaira (iskolai erőszak és zaklatás megelőzése, diszkrimináció elleni fellépés, álhírek és félretájékoztatás elleni küzdelem) adott válaszreakciókat hangsúlyozza. A teljes mintát nézve a tanulók ezt a szerepet alulértékelik, és többnyire rábíznák a felnőttek világára. Ugyanakkor markánsan megjelenik mint elvárás azon tanulók körében, akik koráb-

ban már elszenvedtek valamilyen jogsérelmet. Ők a személyes negatív tapasztalataik okán aktív, preventív védelmi funkciót várnának el a diákönkormányzattól.

A diákönkormányzat feladataival és szerepével kapcsolatos elvárások terén szignifikáns különbségek mérhetők a fiúk és a lányok attitűdjei között. A lányok szerepfelfogása aktívabb, kiterjedtebb és közösségibb. A kutatás adatai alapján a lányok általánosságban szélesebb körű és aktívabb szerepelvárásokat fogalmaznak meg a DÖK-kel szemben, és bizonyos területeken a részvételi motivációjuk is magasabb. (1) Intézményen belüli érdekérvényesítés: a lányok fontosabbnak tartják, hogy a DÖK aktívan foglaljon állást a tanulókat érintő ügyekben az intézményvezetőnél. (2) A tanulói vélemények megjelenítése: egy 5 fokú skálán a lányok szignifikánsan magasabbra értékelték a tanulók véleményének „kihangosítását” (átlag: 4,7), mint a fiúk (átlag: 4,3). (3) Közösségszervezés: fontosabb elvárásként fogalmazzák meg, hogy a DÖK az aktív iskolai közösségi élet kezdeményezője legyen. (4) Kifelé nyitó, társadalmi szerep: a lányok jobban támogatják, hogy a DÖK kapcsolja be az iskola tanulóit a civilek helyi, közérdekű akcióiba. (5) Új sebezhetőségek megelőzése: a lányok a fiúknál lényegesen fontosabb DÖK-feladatnak tartják a vitás kérdések képviselőtét, valamint az iskolai zaklatás megelőzésében való részvételt. (6) Részvételi szándék: az anonim véleménynyilvánításban (például problémagyűjtő doboz) jóval nagyobb arányban vennének részt (78 százalék), mint a fiúk (65 százalék). Emellett a lányok valamivel motiváltabbak a DÖK vezetésében való közvetlen részvételre is (28 százalékuk vállalná, míg a fiúknak csak 24 százaléka).

A fiúk szerepfelfogása szűkebb és fegyelmi fókuszú. A fiúk a legtöbb klasszikus és új DÖK-szerepet (véleménynyilvánítás, zaklatás megelőzése, közösségi élet) alacsonyabb pontszámmal értékelték, azaz passzívabb szerepet és szűkebb feladatkört gondolnak a szervezetnek. Van azonban egyetlen olyan konkrét terület, amelyet a fiúk hangsúlyosabb DÖK-feladatnak tartanak, mint a lányok, ez a tanulói fegyelmi ügyekben való részvétel és a véleménynyilvánítás.

A gimnazisták, a város lakó fiatalok, a politika iránt érdeklődők, a valamilyen jogsérelmet észlelt érintettek szélesebb szerepelvárásokat fogalmaznak meg a diákönkormányzat esetében. A diplomás apák gyermekei a vélemények megfogalmazását és képviselőtét hangsúlyozzák, a diszkrimináció elleni fellépés szerepelvárását pedig azon tanulók,

akiknek édasanyja alapvégzettségű. Akiket valamilyen jogsérelem kapcsán negatív hatások értek, azok az új ifjúsági sebezhetőségeknek az oktatás világában való megjelenése esetében aktív szerepvállalást várnak a diákönkormányzattól a jogsértések megelőzése érdekében.

Az internetezési szokások tekintetében nem találtunk szignifikánsan eltérő mintázatokat a DÖK feladatai vonatkozásában, ugyanakkor akik többet interneteznek, azok kevésbé fogékonyak az iskolai közéleti szerepvállalással kapcsolatban.

Akik optimisták a társadalom jövőjét illetően, azok fontosabb DÖK-feladatnak értékelik a vitás kérdések képviselőtét és kezelését, a konfliktusok vállalását.

Vélekedésünk szerint az iskolai erőszak megelőzése, az iskolai zaklatás megelőzése, a diszkrimináció ellen való fellépés, valamint 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, érdekképviselő) mellett jelentősen kisebb mértékben gondolják a fiatalok világában megjelent új sebezhetőségek esetében a DÖK szerepvállalásának szükségességét.

A diákönkormányzat legitimációja, tanulói háttérbázisa a talapzatát jelenti a részvételnek, a képviselői és a közösségfejlesztési szerepek hatékony megvalósításának. Egy „légüres tér” rajzolódik ki a jogok által lehetséges (és felvállalni szükséges például 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 fő feladatait. A motiváltság a DÖK-ben való szerepvállalásra és az aktív közösségi részvételre a tanulók csekély részét jellemzi. A vélemények arccal és tettel való képviselője, az esetleges konfliktusok vállalása pedig még kisebb részvételi hajlandóságot mutat.

Ez összefüggésben állhat az iskolai demokráciadeficittel, az iskola mikrovilágához (az iskola szervezeti személyiségéhez) kapcsolódó demokratikus értékek devalválódásával, az aktív és cselekvőképes állampolgári mentalitáskultúra zavarai, az állampolgári kompetenciák hiányával (a család közéleti szocializációs funkciójának és az iskolai állampolgári nevelés meg nem valósított feladataival) és az állampol-

gári ismeretek (oktatásának) sekélyességével, továbbá a tanulói jogismeret és jogtudatosság hiányosságaival is. De a tanulók körében jelen lévő elidegenedés az iskolai közéleti szerepektől jelezheti a bevonódás lehetőségének hiányát is (például dekorációnak használt diákönkormányzat).

Mindez azt eredményezi, hogy a szerepmegvalósítás a „rendezvény-szervező”, illetve a „transzmissziós szíj” (hírvivő) szerepekre szűkül. Mind a DÖK munkáját segítő pedagógusok, mind pedig a tanulók úgy látják, hogy a DÖK szerepeinek ellátásához szükséges lenne az, hogy az iskola vezetése nagyobb jelentőséget tulajdonítson a DÖK-nek, és arra is, hogy a mentori feladat ne egy kijelölt emberre háruljon (olyan megbízatásként, amelyet nem szívesen vállalnak), hanem a DÖK-mentor munkáját az egész tantestület támogassa.

A diákönkormányzat napjainkban az állampolgári kompetenciák fejlesztésének egyik legfontosabb nem formális nevelési színtere, ahol a képviseltek és a képviselők nézetei formálódnak, vélekedéseik árnyalódnak, az ismeretek jártasságokká és készségekké válhatnak. Az egyéni és közösségi aktivitás, illetve a fiatalok aktív participációjának alapvető feltételei a felnőtt világ részéről biztosított pozitív támogató környezet, a demokratikus szervezeti mikroklima és az együttműködő szervezeti személyiség. Az aktív részvétel fejlesztése a fiatalok társadalmi integrációjának központi eszköze.

A Roger Hart-féle 4 fokú részvételi tipológia tükrében azt állapíthatjuk meg, hogy a magyarországi középiskolai diákönkormányzatok működése strukturális és szocializációs okokból kifolyólag elmarad a valódi, magas szintű ifjúsági participációtól. A tipológia elméleti kerete alapján a kapott eredményekből az alábbi következtetések vonhatók le:

1. Megrekedés az alacsonyabb bevonási szinteken.

Bár Hart modellje szerint a valódi részvétel skálája a pusztá véleménynyilvánítástól a teljes egészében ifjúsági kezdeményezésű és ugyanakkor a felnőtteket bevonó döntéshozatalig terjed, a kutatás adatai alapján a diákok részvétele megmarad az első valódi szint keretei között. A tanulók a DÖK legfőbb feladatának a vélemények összegyűjtését és kihangosítását, valamint a program- és rendezvényszervezést tekintik. A felnőttek ugyan megkérdezik a fiatalokat, de a végső döntéseket maguk hozzák meg.

2. A nem bevonási működés kockázata.

A tanulók körében tapasztalható csekély részvételi motiváció, az információhiány, valamint a jogtudatosság és az állampolgári kompetenciák hiányosságai együttesen (és egymást erősítő jelleggel) azzal a veszéllyel járnak, hogy a diákönkormányzatiság kiüresedik. A hétköznapi praxisban a működés gyakran leszűkül a rendezvényszervező vagy a transzmissziós szíj (hírvivő) szerepkörökre. Ez a folyamat a DÖK-öt a Hart által leírt nem bevonási lépcsőfokok felé tolja el, ahol a szervezet csupán intézményi dekorációként funkcionál, vagy ahol a képviselők megválasztása valódi reprezentáció helyett kimerül az okos vélemények és a jól nevelt képviselők felnőttek általi kiválogatásában.

3. Strukturális demokráciadeficit és a támogató környezet hiánya.

A kutatás eredményei szerint légüres tér észlelhető a jogszabályok biztosította lehetőségek és a mindennapi intézményi gyakorlat között. A diákok jelentős része úgy véli, hogy a véleménynyilvánítás joga korlátozott vagy külső (tanári, igazgatói) felkéréshez kötött. Ahhoz, hogy a diákönkormányzatok a Hart-féle tipológia szerinti magasabb szintekre léphessenek – partneri vagy alulról építkező szerepmegvalósítással –, elengedhetetlen lenne a felnőtt világ (az iskola vezetése és a teljes tantestület) elkötelezett, támogató részvétele, valamint a DÖK-tagok célzott képzése. E feltételek hiányában a diákönkormányzatiság Magyarországon jelenleg nem képes betölteni a demokráciaiskola funkcióját, és nem tekinthető az állampolgári nevelés szakmailag megalapozott terének.

A fiatalok világában megjelent (a tanulmány bevezetőjében részletezett) új sebezhetőségek szempontjából azt kell hangsúlyoznunk tehát, hogy a diákönkormányzatok ügye túlságosan fontos ahhoz, hogy azt a csak papíron létezés állapotában hagyjuk, mert az oktatási színpad minden aktorának (tanulóknak, szülőknek, pedagógusoknak, intézményvezetőknek, oktatás- és ifjúságügyi szakembereknek, és a szakmapolitikáknak) közös felelőssége, hogy a tudatos és cselekvő állampolgári mentalitáskultúra hazánk új nemzedékei esetében is megalapozódjon és támogatást kapjon az iskolában.

A kutatás eredményei adalékokkal szolgálhatnak, és inspirációt nyújthatnak további feltáró kutatásokhoz, egy országos nagymintás vizsgálathoz, illetőleg a DÖK-képviselők és a DÖK-mentor pedagógusok számára kifejlesztett képzések, tréningek megszületéséhez.

Irodalom

- Arnstein, Sherry Rubin 1969: A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35. évfolyam, 4, 216–224. DOI: 10.1080/01944366908977225
- Baracsi, Ágnes – Hagymásy, Katalin – Márton, Sára 2009: Diákönkormányzatok az iskolában. In Szabó Antal (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_mes-terkepzes/osszef_szakm_gyak/05e_diakonkormanyzat.pdf (letöltve: 2024. 01. 12.)
- Checkoway, Barry 2006: *Youth Participation and Community Change*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203051726>
- Csapó, Benő 2000: Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évfolyam, 2, 24–34.
- Dávid, Enikő 1995: A diákönkormányzat pedagógiai hatásai. *Köznevelés*, 51. évfolyam, 21, 13.
- Dudley, Robert L. – Gitelson, Alan R. 2003: Civic education, civic engagement, and youth civic development. *Political Science Politics*, 36. évfolyam, 263–267.
- Gaál, Gabriella 1994: Diákönkormányzatok szerepe a demokráciára nevelés folyamatában. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Paedagogicae et Psychologica*, 22, 105–120.
- Ginwright, Shawn – Cammarota, Julio 2007: Youth activism in the urban community: Learning critical civic praxis within community organizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20. évfolyam, 693–710.
- Hart, Roger 1992: *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. New York, International Child Development Centre of the UNICEF.
- Ignatova, Maria 2023: Students' Self-government for Development of School Community and Formation of Values. *Vocational Education*, 25. évfolyam, 5, 538–545. DOI: 10.53656/voc23-627ucen
- Jancsák, Csaba 2013: *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest, Új Mandátum.
- Jancsák, Csaba 2020a: Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 8. évfolyam, 2, 1014–1021. DOI: 10.1556/2065.181.2020.8.2
- Jancsák, Csaba 2020b: A történelmi emlékezet és a család. In A. Gergely, András et al. (szerk.) *Kultúra, közösség és társadalom*. Budapest, Társadalomtudományi Kutatóközpont, 141–159.
- Jancsák, Csaba 2024a. Képviselő, érdekképviselő, buliszervezés középfokon (?): A tanulók vélekedései a diákönkormányzat feladatairól. In Pusztai, Gabriella et al. (szerk.) *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 255–267.
- Jancsák, Csaba 2024b. A középiskolások vélekedései az iskolai diákönkormányzat feladat- és szerepvállalásában való részvételről. In Jancsák, Csaba (szerk.) *Táguló perspektívák*. Szeged, Belvedere Meridionale, 51–67.
- Kálmán, Attila 2003: "Deáktér": diákokról, diákjogról. *Iskolakultúra*, 13. évfolyam, 2, 97–110. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19803> (letöltve: 2026. 01. 30.)

- Káta, Gábor 2006: *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Kerpel-Fronius, Balázs – Nagy, Ádám – Fazekas, Elek (2000): Önkéntesség, civilség, ifjúsági szakma. In Nagy, Ádám (szerk.): *A lábjegyzeten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020*. Budapest: Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont, 349–365.
- Kinyó, László 2012: *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD-értékezés, Szegedi Tudományegyetem. DOI: 10.14232/phd.1636
- Letki, Natalia 2004: Socialization for Participation? Trust, Membership, and Democratization in East-Central Europe. *Political Research Quarterly*, 57. évfolyam, 4, 665–679.
- Ligeti, György 1999: Társadalmi ismeretek és demokratikus szocializáció. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6.
- Ligeti, György 2000a: Demokratikus állampolgári szocializáció. *Magyar felsőoktatás*, 10. évfolyam, 8, 55–56.
- Ligeti, György 2000b: Demokratikus állampolgári szocializáció 2. *Magyar felsőoktatás*, 10. évfolyam, 9, 39–40.
- Ligeti, György – Márton Izabella 2001: *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában*. Oktatási Jogok Biztosításának Hivatala. https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_00_tart.htm (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Mannheim, Karl 1952: *Essays on the Sociology of Knowledge*. New York, Oxford University Press.
- Papp, György – Pál, Tamás (szerk.) 1993: *Diákönkormányzatok*. Budapest, Iskolapolgár Alapítvány.
- Pusztai, Gabriella 2011: *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest, Új Mandátum.
- Rónay, Zoltán – Kormos, Kevin 2022. A jog védőháló vagy fenyegetés?: Jelenlegi és leendő tanárok, valamint diákok vélekedése a jogról. *Iskolakultúra*, 32. évfolyam, 6, 83–92.
- Sloam, James 2014. The outraged young: young Europeans, civic engagement and the new media in a time of crisis. *Info. Commun. Soc.*, 17. évfolyam, 2, 217–231. DOI: 10.1080/1369118X.2013.868019
- Szabó, Ildikó – Örkény, Antal 1998: *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás Alapítvány.
- Taft, Jessica K. – Gordon, Hava R. 2013: Youth activists, youth councils, and constrained democracy. Education, *Citizenship and Social Justice*, 8. évfolyam, 1, 87–100. DOI: <https://doi.org/10.1177/1746197913475765>
- Theocharis, Yannis 2015: The conceptualization of digitally networked participation. *Soc. Media Soc*, 1–14. DOI: 10.1177/2056305115610140
- Theocharis, Yannis – van Deth, Jan W. 2018: *Political Participation in a Changing World: Conceptual and Empirical Challenges in the Study of Citizen Engagement*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203728673
- Trencsényi, László 1993: Tükörkép a diákönkormányzatokról. *Iskolakultúra*, 3. évfolyam, 23, 46–52.
- Youniss, Jounnis et al. 2002: Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12. évfolyam, 1, 121–148. DOI:10.1111/1532-7795.00027
- Zeldin, Sherry 2004: Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance. *Applied Developmental Science*, 8. évfolyam, 2, 75–90.

MAGYAR SZEMLE

CsÓTI GyÖRGY a kétkamarás országgyűlés lehetőségéről • SZILVAY GERGELY
hozzászólása a konzervativizmus és populizmus vitához • NAGY MIKLÓS
MIHÁLY: Hadügyi reform és katonai gondolkodás • EMBEY-ISZTIN ANTAL:
Hosszútávizmus – egy veszedelmes ideológia • CHVÁLA MÁRTON:
A zsinati szellem vasútja • HOPPÁL BULCSÚ Kecskés Péter kötetéről

