Doktori (PhD) értekezés

„AUTONÓMIA ÉS SZABÁLYKÖVETÉS” AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ FŐBB IRÁNYAI ÉS ESÉLYEI

KÓSA RITA DIÁNA

Debreceni Egyetem

BDT

2019

„AUTONÓMIA ÉS SZABÁLYKÖVETÉS”
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ FŐBB IRÁNYAI ÉS ESÉLYEI

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Szociológia tudományágban

Írta: Kósa Rita Diána okleveles szociálpolitikus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Szociológia és Társadalompolitika Programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Csoba Judit

A doktori szigorlati bizottság:

elnök:	Dr. ……
tagok:	Dr. ……
	Dr. ……

A doktori szigorlat időpontja: 2018. ……...

Az értekezés bírálói:

Dr. .....
Dr. ……
Dr. .....

A bírálóbizottság:

elnök:	Dr. .....
tagok:	Dr. ……...
	Dr. ……...
	Dr. ……...
	Dr. ……...

A nyilvános vita időpontja: 2019. ……

„Én, Kósa Rita Diána teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2019. április 5.

……..

Kósa Rita Diána

DEBRECENI EGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

Humán Tudományok Doktori Iskola

Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program

Doktori (PhD) értekezés

„Autonómia és szabálykövetés”
az általános iskolai szocializáció főbb irányai és esélyei

Készítette:

Kósa Rita Diána

Témavezető:

Prof. Dr. Csoba Judit

egyetemi tanár

Debrecen

2019

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés **7**
A dolgozat felépítése **10**
1. Az iskola, mint szocializációs színtér **12**
1.1. Iskolai légkör 19
1.1.1 A pedagógusok légkörteremtése 22
1.1.2 A diákok légkörészlelése 24
1.2. A rejtett tanterv 26
1.3. A társadalmi viszonyok újratermelődése és annak eszközei 32
1.3.1 Szegregáció az iskolában 36
1.3.2 Az iskolai integráció anomáliájának bizonyítékai 39
1.1.3 Integráció és pedagógusok 46
1.3.4 Pedagógusi le és felértékelések 47
2. A pedagógus karakterek hipotetikus modellje **54**
2.1 Tradíciók által irányított pedagógus 56
2.2 Kívülről irányított pedagógus 57
2.3 Belülről irányított pedagógus 59
3. A kutatás kérdései és hipotézisei **62**
4. A kutatás módszertana **65**
4.1 Alkalmazott módszer 65
4.2 Mintavétel 65
4.3 Vizsgálati dimenziók 66
4.4 Az adatfelvétel körülményei 67
4.5 A mintába került iskolák és pedagógusok jellemzői 68
5. A kutatás helyszíne: a Vásárosnaményi kistérség **70**
5.1 Gazdaság 72
5.2 Demográfia 76
5.3 Képzettség 82
5.4 Általános iskolai oktatás 84
6. Állampolgári nevelés az iskolában **88**
6.1 Eredmények: pedagógusi vélekedések a tanulói részvételről, mint az állampolgári nevelés fő indikátoráról 95
6.1.1 Iskolai rendezvényeken, programokon való aktivitás 96
6.1.2 Döntés, vita, véleménynyilvánítás az osztályteremben 98
6.1.3 A diákok részvétele mögötti tényezők 102
7. A diákönkormányzat, mint az állampolgári nevelés fő színtere **108**
7.1 Eredmények: diákönkormányzat 112
7.1.1 Szervezeti keretek 112
7.1.2 A diák-önkormányzati tagok kiválasztása 113
7.1.3 A diákönkormányzat tevékenységei 114
8. Az iskolai házirend, mint az iskolai fegyelmezés kerete **119**
8.1 Eredmények: iskolai házirend 123
8.1.1 A házirend jelentősége az iskolában 123
8.1.2 A házirend létrehozása 124
8.1.3 A házirend aktualizálása 126
8.1.4 A házirend nyilvánossága 127
8.1.5 A házirend tartalma 129
8.1.6 A pedagógus viszonyulása a házirendhez 131
9. Iskolai konfliktusok **136**
9.1 Konfliktusok 136
9.1.1 A konfliktusok megjelenése 138

9.1.2 A konfliktusok résztvevői ... 139
9.1.3 A konfliktusok okai ... 141
9.1.4 A konfliktusok megoldása ... 145
9.1.5 A konfliktusok funkciója, hatása ... 150
9.2 Eredmények: konfliktusok ... 153
9.2.1 Az iskolai konfliktusok okai ... 154
10. Fegyelmezés: ostor és répa ... 160
10.1 Eredmények: iskolai konfliktusok megoldása: fegyelmezés és/vagy ostor ... 167
10.1.1 A fegyelmezés és büntetés esetei ... 167
10.1.2 A fegyelmezés és büntetés módjai ... 169
10.2 Eredmények: fegyelmezési szituációk megoldása ... 178
10.2.1 Első, második, harmadik konfliktushelyzet: egy diák nyüzsög, felesel, ellenszegül a tanórán ... 181
10.2.2 Negyedik konfliktushelyzet: két diák összeverekedik ... 184
10.2.3 Ötödik konfliktushelyzet: dohányzó diák az iskolán kívül ... 186
10.2.4 Hatodik konfliktushelyzet: állami gondozott roma fiú kirekesztése ... 188
10.3 Eredmények: a fegyelmezett osztály ... 191
10.3.1 Tradíciók által irányított pedagógusok ... 191
10.3.2 Belülről irányított pedagógusok ... 192
10.4 Eredmények: jutalmazási módszerek ... 193
10.4.1 A jutalmazás esetei ... 193
10.4.2 A jutalmazás eszközei ... 195
10.5 Eredmények: osztálytermi térszervezés ... 198
10.5.1 Padok elrendezése ... 198
10.5.2 Ülésrend ... 200
A kutatás eredményei és következtetései a hipotézisek mentén ... 204
A kutatás összegzése ... 207
Irodalom ... 209
Ábrák jegyzéke ... 221
Táblázatok jegyzéke ... 222
A szerző tudományos közleményei ... 223
Tartalmi kivonat ... 224
Abstract ... 225
Köszönetnyilvánítás ... 226
1.melléklet: Pedagógus interjúvázlat ... 227

Bevezetés

Az iskola világa számos szociológiai, neveléstudományi és pszichológiai kutatás tárgyát képezi, azonban arról még mindig kevés tudásunk van, hogy pontosan mi is történik a mindennapok során az iskolában. Mi történik, mikor a diák belép az iskola kapuján, miután a pedagógus becsukja a terem ajtaját és elkezdődik egy tanóra? Milyen interakciók játszódnak le a tanárok és diákok között nap mint nap? Pedagógus, szülő és diák élete sajátos módon összekapcsolódik az iskolában, ahol érzelmek és indulatok is szerepet kapnak. Az iskola egy hierarchizált környezet, hatalom és rangkülönbségek vannak jelen a falain belül. Vajon napjainkban is szükség van-e az alá-és fölérendeltségi viszonyok szigorú megtartására, az erőteljes kontrollra? Miközben oktatási céllá vált az aktívabb társadalmi részvételre ösztönzés és a partnerség. Az iskola tagadja-e a hierarchiát vagy megtanítja tanulóit az uralkodás és engedelmesség élményére, a társadalmi szerepek mellett a munka világában való részvételre készíti föl a diákokat: fontos kérdés, hogy hogyan teszi ezt?

Doktori kutatásom témája a társadalom reprodukciójának egy speciális szegmense: hogyan termeljük újjá hatalmi viszonyainkat, értékeinket és szabályainkat az iskolai szocializáció során. Ezt a reprodukciós mechanizmust az általános iskolai fegyelmezés és szabálykövetés dimenzióin keresztül kívánom feltárni. A fegyelemre, mint szabályok, működési módok és társadalmi viszonyok együttesének követésére fókuszálok a kutatás során. Az iskolai fegyelmezési és szabálykövetési rendszer betartatásának tereit és eszközeinek használatát nevezem fegyelmezésnek. Az iskola, mint az egyik legfontosabb szocializációs közeg, fontos szerepet játszik a tanulók értékrendszerének, viselkedésmintáinak alakításában. Fontos hogyan alakítják a gyerekek szabálykövető magatartását, hogyan fegyelmeznek az iskolában, és a fegyelmezés révén milyen értékeket, attitűdöket és normákat tanulnak a gyerekek, amelyek magatartásirányító mintaként szolgálnak későbbi életük során.

A kutatást végigkísérő kérdés, hogy hogyan nevel az iskola a szabályoknak behódoló, azokat megkérdőjelező, azok módosítására képes, vagy éppen azokkal szembeszálló állampolgárokat. A kérdés megválaszolásához kiváló terepet biztosít az iskolai fegyelmezés, szabálykövetés és a szabályok betartatásának kutatása, hiszen a korai szocializáció során elsajátított magatartási minták közvetlen hatással vannak a felnőttkori cselekvésekre és döntésekre. A téma aktualitását az is erősíti, hogy megítélésem szerint az utóbbi években a szabályok közös együttes elemzése és megalkotása helyett sokkal inkább a kontroll erősödött a magyar oktatás rendszerében. Ezt támasztja alá az is, hogy egyre gyakrabban használják a

nyilvánosság erejét az elkeseredett pedagógusok vagy szülők,[1] így a kommunikáció, a konfliktus és a mintaadás keretei kitágulnak. Fontos annak feltárása, hogy a régről ránk maradt vagy az éppen most elterjedő új pedagógiai módszerek hogyan és milyen állampolgárokat nevelnek napjaink diákságából, milyen mértékben formálnak a XXI. század demokratikus követelményeinek is megfelelő leendő állampolgárokat.

A különböző értékek sikeres átadásának eszköze nem az információközlés, a magoltatás, hanem az iskola polgárai közötti mindennapos interakció. Az elmúlt évek kutatásai azt igazolták, hogy ezek az interakciók sérülnek és az iskolában a tanulók között lévő társadalmi különbségeket kulturális különbségekké transzformálják. Az általános iskolákban az osztályzat és a tudás, cél-eszköz viszonyba került, a diákok számára a tudás, tanulás csak eszköz a cél, azaz az osztályzat megszerzéséhez, így az iskolában eltűnik az önmagáért való tudás, munka öröme és érdekessége, ami a gyerekekben természetes módon fellelhető. Eltűnik a gyerekek szabadsága és gyermekkora. Mindezt tökéletesen segíti a rejtett tanterv, segít abban, hogy az előnnyel induló gyerekek még nagyobb előnyre, a hátránnyal indulók még nagyobb hátrányra tegyenek szert az iskola falain belül (Csepeli 1975; Ferge 1974, 1976, 1984, 2000; 2012; Andor 1980,1981; Ladányi - Csanádi 1983; Szabó 1988).

A rejtett tanterv az iskolai nevelés és oktatás, az iskolán belüli viszonyok és kapcsolatrendszerek következménye. Az iskolában jelen lévő létezési technikák elsajátítását, megtanulását illetve elutasítását alapvetően a diákok társadalmilag és szubkulturálisan kódolt reakciómódjai határozzák meg (Willis 1977). A diák iskolai sikere vagy kudarca attól függ, hogy mennyire képes alkalmazkodni az iskola, a pedagógus implicit tantervéhez (Woods 1980). A rejtett tanterv jelentőségét mutatja az is, hogy évtizedekkel az iskola után nem a tananyagra emlékszünk, hanem az iskolai légkörre, a szereplők közötti kommunikációra, a tanárok személyiségére, azaz a rejtett tantervre. Ez az emlék marad bennünk az iskoláról, annak nevelési eredményéről. A konfliktuskezelés módozatai, a különböző érdekérvényesítési technikák rögzülnek a diákok fejében, s azok egyszer csak visszaköszönnek a hétköznapi életben is (Ligeti 2006). A pedagógus attitűdöket, magatartási mintákat és nem pusztán tudás elemeket rögzít az iskolában.

---

[1] Egy iskolában az ötödikes diákok a tanév első napján több oldalas házirend mellékletet kaptak új tanáraiktól. Követelményrendszernek nevezték, de gyakorlatilag a pedagógusok egyedi büntetési rendszerének részleteit tartalmazta. Egy elkeseredett és felháborodott szülő nyilvános levelében az alábbiakat írta ezzel kapcsolatban. *„A legszikárabb, leghivatalosabb iratok stílusában, A4-es oldalakon keresztül sorolják fel apró betűvel, milyen retorziók várnak a gyerekekre, ha például szamárfüles lesz a füzet, nem tollal íródik a fogalmazás, nincs bekötve a könyv, vagy nem tanulja meg időben a feladott verset. (…) Így indítani egy évet? Vajon mit akar üzenni az, aki így mutatkozik be év elején? Vajon mitől vagy kitől retteg, aki kapásból szankciókat helyez kilátásba, pedig még nem is ismeri az osztályt? Hova vezet egy ilyen nyitány? Hogy lehet félelemből, szorongásból indulva megszerettetni egy tárgyat? Vagy nem ez a cél? Lenyomni a tananyagot egy kupac megkukult gyerek előtt bizonyára egyszerűbb, mint elnyerni a figyelmüket, tiszteletüket, ne adj' isten a szeretetüket."* Forrás: https://wmn.hu/ugy/49374-tisztelt-tanarok-megkaptuk-a-listakat- Utolsó letöltés dátuma: 2018. szeptember 11.

Demokratikus magatartásra csak demokratikusan működő intézmény képes eredményesen szocializálni, a sikeres értékátadáshoz a leírt és a szóban vallott elvek szerint kell a gyakorlatban eljárni az iskolában, mely nem minden esetben valósul meg. A diákok hiába tanulják meg, hogy a demokrácia hogyan működik, ha az iskola falain belül nem azt tapasztalják. Hiába tanulják meg, hogy toleránsnak kell lenniük embertársaik iránt, ha közben az iskola elkülöníti a cigány diákokat (Ligeti 2000a). A társadalom számára fontos, hogy a diákokat a munkaerőpiac elvárásainak tükrében oktassák, versenyképes tudással távozzanak onnan, legyen kulturális mobilitási csatorna, de valóban ez történik az iskola falai között? Mennyire képes toleráns és önálló felnőtteket nevelni napjaink pedagógusa és hogyan kezeli a rejtett vagy nyílt ellentéteket?

John Holt (1964, 1995) tanári pályafutása alatt azt tapasztalta, hogy az iskola rombolja a gyerekek intelligenciáját, a tanárok egyre több és több tananyaggal töltögetik a diákok fejét, amivel kiölik a természetes, veleszületett kíváncsiságot a gyerekekből, akik védekezésképpen stratégiákat dolgoznak ki, melyek célja vagy a megfelelés vagy a túlélés. Holt belátta, hogy amíg a törvények kötelezővé teszik az iskolába járást, addig az iskola tovább folytatja romboló munkáját. Ahogy Holt írja könyvében az iskolában a győztesek nem győztesek, a vesztesek pedig nem vesztesek. Az iskolában győzteseknek látszók nem a tanulásban jók, hanem a stratégiaalkotásban, hiszen a kidolgozott iskolai stratégiájuk tökéletesen működik, mert jól megírják a teszteket, ötösre felelnek. Holt az osztálytermekben unatkozást és félelmet tapasztalt, az elvárásoknak megfelelni próbáló diákok tömegeit látta. A gyerekek minden erővel azért küzdöttek, hogy elkerüljék a kudarcot (Holt 1964, 1995). Több mint fél évszázaddal Holt kora után mintha semmi sem változott volna az iskolákban. Azt halljuk, azt olvashatjuk, hogy az iskola túlterheli, és nem az életre készíti fel a gyerekeket, hogy az általános iskola elvesztette a tanulókat (Knausz 2017). Ezzel szemben szinte minden iskolai évnyitón, évzárón elhangzik az a tételmondat, hogy az életre tanítják a gyerekeket, miközben gyakran szigorú szabályok szerint működnek napjaink társadalmában. 2018 májusában részt vettem egy gimnáziumi ballagáson, ahol elgondolkodtató mondatokat hallottam, mind a végzősöket búcsúztató diákoktól és mind a tanároktól: *„kiléptek a nagybetűs életbe”; „innentől a saját lábatokon kell megállnotok, egyedül maradtok”; „a szülők már nem lesznek mellettetek”; „beléptek a felnőttkorba”.* Miközben mindannyian tudjuk, hogy a szülők nem hagyják magukra a leérettségizett gyerekeiket, a nagybetűs élet már rég elkezdődött egy 18 éves fiatalnak, a felnőttkorba való belépésre pedig nem a ballagási ceremónia teljesítése jogosít. Az iskolai hierarchia működését jól mutatja az, hogy a búcsúztató harmadik osztályos tanuló azzal kezdte a beszédét, hogy immáron az ők évfolyamuk került az „iskolai táplálékláncˮ csúcsára. Az iskola merev környezetét, szigorú légkörét, börtön jellegét pedig

mi sem mutathatta volna jobban, mint az, hogy a vendégeket többször is felszólították a ballagás alatt, hogy ne járkáljanak, ne beszélgessenek, a bejáratokhoz beosztott pedagógusok pedig biztonsági őröket megszégyenítő szakértelemmel figyeltek arra, hogy a ballagás ideje alatt senki ne menjen ki és be az épületből.

Az iskolai kötelezettségek mellett a diákoknak alig marad ideje másra, a hobbijukra, szórakozásra, moziba, színházba járásra, szakkörökre, családi-baráti eseményekre, arra, hogy olyan könyveket olvassanak, amit ők szeretnének, arra, hogy gyerekek legyenek. Ezzel szemben a gyerekek tisztelete és szabadsága sok iskola zászlajára van tűzve. Van, amelyik alternatív iskolának, van, amelyik hagyományos tanrendűnek hívja magát, de hogy valójában mi történik az iskola falain belül, az nem a honlapokon leírtakból és nem is a nyílt napokon ismerhetjük meg, hanem a hétköznapokban. Hogyan kezelnek egy problémát, hogyan vezetik be a gyerekeket a tanulás rejtelmeibe, és miként segítik őket az akadályokat legyőzésében. Segítik, képessé teszik a diákokat az új dolgok felfedezésére, az ismeretlen megismerésére, vagy elvárásokat fogalmaznak meg, és magukra hagyják őket? A kutatás főkérdése az, hogy hogyan működnek a pedagógusok a falusi általános iskolákban az általam vizsgált dimenziókban. E rejtett, és már-már szinte titokzatos terület napjainkban sem kap kellő figyelmet a magyar kutatók körében, pedig az iskola, a pedagógusok jelentősége a társadalom működésében vitathatatlan. Kutatásommal e hiány csökkenéséhez kívánok hozzájárulni földrajzilag egy olyan területen, az Észak–Alföld régió, azon belül is Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egy kistérségében, a Vásárosnaményi kistérségben, melyet mind a szakirodalom és mind a laikus közvélemény egyaránt hátrányos helyzetű kistérségnek nevez.

A dolgozat felépítése

A dolgozat az elméleti keret bemutatásával kezdődik, ezt követi a kérdések és hipotézisek felvázolása, a kutatás módszertanának ismertetése, majd az eredmények bemutatása. Kissé szokatlan szerzői stratégiát választottam: az eredmények bemutatására vállalkozó empirikus fejezetek első részeiben kitérek a szakirodalomban és a kutatási előzményekben vázolt vonatkozó eredményekre is, így megakadályozva az elméleti keretek széttöredezését.

A dolgozat 1 és 2. fejezete a téma elméleti kereteit hivatott bemutatni. Az iskolával, mint szocializációs szintérrel foglalkozom az *első fejezetben*, külön figyelmet szentelve az iskolai légkörrel és a rejtett tantervvel foglalkozó szakirodalmaknak, mivel az általam vizsgált dimenziókat ezek részeiként definiálom. Majd arra teszek kísérletet, hogy összegyűjtsem azokat az eszközöket, amelyeket az iskolában alkalmaznak a társadalmi viszonyok újratermelése során. A *második fejezetben* a pedagógusi karakterek hipotetikusan

megfogalmazott modelljének, a megalkotott három karaktertípus részletes bemutatására kerül sor. A dolgozat e modell alátámasztására vagy cáfolására vállalkozott.

A dolgozat 3-4-5. fejezeteiben kerülnek ismertetésre a kutatás kérdései és hipotézisei, a kutatás módszertana, alkalmazott módszere, a mintavétel sajátosságai, valamint a kutatás dimenziói, az adatfelvétel körülményei és a kutatás mintájába került pedagógusok és iskolák a téma szempontjából releváns jellemzői. Majd a kutatás helyszíne, a Vásárosnaményi kistérség bemutatására kerül sor, a gazdaság, demográfia, gazdasági aktivitás, képzettség, oktatás dimenziók mentén.

A *6-10. fejezetek* mutatják be a kutatás eredményeit. A *hatodik fejezetben* kerülnek ismertetésre az iskolai állampolgári nevelésével foglalkozó korábbi kutatások és a kutatás ide kapcsolódó eredményei, az iskolai rendezvényeken, programokon való aktivitás; a döntés, vita véleménynyilvánítás az osztályteremben és a részvétel mögötti tényezők bemutatásával. A *hetedik fejezetben* a diákönkormányzattal, mint az állampolgári nevelés fő színterével foglalkozó korábbi kutatások ismertetése után jelen kutatás eredményeit olvashatjuk a szervezeti keretek; a diák-önkormányzati tagok kiválasztása és a diákönkormányzat tevékenységei alfejezetek mentén. A *nyolcadik fejezet*, az iskolai házirenddel foglalkozó korábbi kutatások összefoglalása után, a kutatás házirenddel kapcsolatos eredményeit mutatja be, a házirend jelentősége; létrehozása; aktualizálása; nyilvánossága; tartalma és a pedagógus viszonyulása alfejezetek mentén. A *kilencedik fejezet* az iskolai konfliktusokat vizsgáló korábbi kutatások ismertetése után jelen kutatás eredményeit mutatja be az iskolai konfliktusok okai alfejezet mentén. A *tizedik fejezet* a fegyelmezés, büntetés és jutalmazás kapcsán született korábbi kutatásokat mutatja be, majd a kutatás idekapcsolódó eredményeit a fegyelmezés és/vagy ostor; a fegyelmezési szituációk megoldása, a fegyelmezett osztály; jutalmazási módszerek és az osztálytermi térszervezés alfejezetek segítségével.

A *további fejezetekben* az eredmények és következtetések összefoglalására kerül sor a hipotézisek mentén, hogy azok megerősítésére vagy cáfolatára is sor kerülhessen, majd a kutatás összefoglalását olvashatjuk.

A *továbbiakban* következik az irodalmak- ábrák-és táblázatok jegyzéke, a szerző tudományos közleményei, a dolgozat tartalmi kivonata magyar és angol nyelven, a köszönetnyilvánítás valamint a mellékletek: az interjúvázlat és az interjúalanyok jellemzőit összefoglaló táblázat.

1. Az iskola, mint szocializációs színtér

Az iskola szocializációban betöltött jelentős szerepét aligha kell bizonyítani, hiszen a szocializáció legszisztematikusabban szervezett rendszere, a család és a kortárscsoport melletti főszereplő. Az is evidencia, hogy a fő szocializációs közegek szétválasztása lehetetlen a köztük lévő folytonos kölcsönhatás miatt, ezért együtt érdemes vizsgálni őket. Akár tudnak róla, akár nem, de minden iskolapolgár részt vesz az iskolai szocializáció alakításában, melyben mindig keverednek látens és manifeszt elemek többféle értékrend jelenléte mellett.

A nyugati-országokban a közgondolkodás és a szakirodalmak között összhang van azon a téren, hogy a családnak tulajdonítják a legfőbb szerepet a szocializáció során. Az iskola a család hatásainak a módosításával jelenik meg e folyamatban, mely képes adott esetben a család diszfunkcionalitását ellensúlyozni. Magyarországon más képet mutatnak az adatok. Marián (1997) kutatásai alapján elmondható, hogy a magyar szülők nagyobb szerepet szánnak az iskolának gyermekük szocializációjában és sokkal nagyobb felelősséget hárítanak ezen intézményre, mint az OECD-országokban általában. Marián (1997) magyarázata szerint a magyar szülők elbizonytalanodtak a gyereknevelés kívánatos eszményeivel kapcsolatban és úgy gondolják jobb, ha egy professzionális intézményre bízzák gyermekük szocializációját. A tanárok ettől eltérően vélekedtek, nagyobb hatásúnak értékelték a barátokat, a televízió hatását, az iskola és a család hatásánál. Nincs tehát társadalmi konszenzus a szocializációs ágensek felelősségéről, munkamegosztásáról a magyar társadalomban a pedagógusok és szülők között. Úgy tűnik, a szocializációt a szülők sokkal inkább az iskola feladatának tartják, mint maguk a pedagógusok (Szabó - Falus 2000). Ez a kettősség még 2016-2017-ben is kirajzolódott az általam készített interjúk során, sőt ez az okozója a pedagógusok és szülők közötti konfliktusok többségének is. A szülők vélekedése természetesen nem egységes az iskola funkcióit tekintve, ezt a Kárpátalja Kutatás 2016[2] eredményei (Kósa 2017a) a szülők iskolai végzettségével magyarázták. Megmutatkozott, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők sokkal nagyobb szerepet szántak számos iskolai funkciónak. Az előbb említett kutatás feltételezése szerint a magasabb iskolai végzettségű és gyereküknek is magasabb iskolai végzettséget jósló szülők értékelik legnagyobb arányban nagyon fontosnak az iskola feladatait, hiszen leginkább ők vannak tisztában az iskolai tudás értékével és az iskola jelentőségével. Az adatok azonban mást mutattak. A gyermeküknek legfeljebb egy szakma megszerzését jósló szülők számára volt a legfontosabb, hogy az iskola minden

[2] A kvantitatív kutatás 2016 májusában zajlott Ukrajnában, kárpátaljai magyarok körében. A kérdőív a gyermekszegénységet helyezte a középpontba, de fontos kérdés volt annak megválaszolása is, hogy a szülők hogyan vélekednek az iskola funkcióiról. A kutatócsoportban magam is részt vettem, a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének hallgatóival.

iskolai feladatot a lehető legnagyobb mértékben és legjobb minőségben ellásson. Ők jobban hagyatkoznak az iskola által átadott tudásra, alacsonyabb iskolai végzettséggel és anyagi háttérrel rendelkeznek és tudják, hogy ők nem képesek otthon pótolni az iskola esetleg hiányosan ellátott feladatait. Velük szemben, akik egyetemi, főiskolai végzettséget jósoltak gyermeküknek és magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, az iskola feladataiból többre sajátjukként tekintenek, így kisebb arányban értékelték nagyon fontosnak azokat (Kósa 2017a). E kutatás helyszíne a Vásárosnaményi kistérség szomszédságában volt, csak éppen a magyar-ukrán határ ukrán oldalán, tapasztalataim szerint a Vásárosnaményi kistérségben ezek az eredmények nem állnák meg a helyüket, sőt ellentétes eredményeket kaptunk volna. Az eltérés mögött a minden dimenzióban látható, tapasztalható fejlettségi különbséget emelném ki Ukrajna és Magyarország között. Ukrajnában sokkal inkább megmaradt a tradíciók, hagyományok általi irányítottság, a poroszos iskolarendszer iránti igény, mint Magyarországon, ahol több dimenzióban és nagyobb mértékben zajlott le fejlődés.

Az iskola, mint szocializációs színtér a rendszerváltás után a legkevésbé volt képes az új viszonyokhoz, mechanizmusokhoz alkalmazkodásra, ellentmondásos módon volt képes szakítani az 1989 előtti tradíciókkal. Miközben megváltoztak a tantervek, tankönyvek és nevelési célkitűzések, addig a pedagógusok egy része ugyanúgy folytatta a tanítást, ahogyan a rendszerváltás előtt, tovább éltetve a saját kidolgozott tekintélyelvű nevelési gyakorlatát. *„Egyes tanárok ilyen szempontból hitelüket veszthették, mások a retorikát ugyan módosították, de a tekintélyelvűség továbbadását nem, megint mások a korábbinál nagyobb mértékű távolságtartást gyakorolnak a politikával szemben, hárítva, elkerülve az ezzel kapcsolatos kérdésköröket”* (Sólyom 2011: 62).

Csákó (2004) azt írja, hogy a rendszerváltás után nemcsak a család szocializációban betöltött szerepe csökkent, hanem az iskoláé is, sőt, talán sokkal nagyobb mértékben. Bár lehet átalakult a szocializációs ágensek közötti munkamegosztás, lehet meggyengültek és átalakultak a szerepek, de *„az iskola a szocializáció legszisztematikusabban szervezett intézménye maradt. A társadalom valós viszonyait és azt, hogy milyennek szeretné magát látni a felnövekvő generációk tudatában, az iskolarendszer közvetíti a legegységesebben. Ugyancsak rajta keresztül jut el az újabb generációkhoz az, hogy a társadalom milyenné akar válni a jövőben”* (Szabó I. 2000: 66). Ugyanakkor Szabó Ildikó (2000) felhívja arra is a figyelmet, hogy oktatási rendszerünk decentralizáltsága nem könnyíti meg a szocializáció feladatát, mivel nehézkesen reagál a változásokra és a rugalmatlan elemek a mai napig megtalálhatóak az iskolarendszerben. Ennek eredményeként a társadalmi viszonyokat is konzervatívabban képezi le.

Szüdi János (2009) felhívja a figyelmet, hogy az iskolák, a szülők és a diákok közötti együttműködésnek az információcserén kell alapulnia, mely során mindenkinek birtokába jut a gyermek fejlődése szempontjából fontos információhalmaz. Mellérendeltségi viszony áll fent a pedagógus, a szülő és a diák között, a diák intézményi jogviszonya nem jelent alá-fölérendeltségi viszonyt (Szüdi 2009). Ezt támasztja alá a Jelentés a magyar közoktatásról 2010 dokumentum is, mely szerint *„a tekintélyelvű hierarchikus rend háttérbe szorulása és az azt korábban legitimáló erkölcsi normarendszer gyengülése átalakította a tanulók és a tanárok kapcsolatrendszerét. A változások sok iskolában utat nyitottak a közvetlenebb, nyitottabb tanár-diák viszony kialakulásához. A tanuló és tanár mellérendeltségi viszonyában gondolkodó progresszív pedagógiák érvényre juttatása sok helyen megtermékenyítette az oktatási gyakorlatot, azonban nem mindenütt válhatott problémamentes célkitűzéssé”* (Jelentés a magyar közoktatásról 2010: 286). Véleményem szerint kétkedve kell elhinnünk azt, hogy a magyar iskolákban háttérbeszorult a tekintélyelvű hierarchikus rend, elkészült interjúim erre engednek következtetni. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy kutatásom egy igen tradicionális, falusi közeg általános iskoláiban zajlott, a hivatkozott kutatások többsége pedig városokban működő középiskolákat vizsgált. Ennek megfelelően, és a kutatások között eltelt időt is figyelembe véve, összehasonlításra nem vállalkozom, ahogy általánosításra sem. Az eltérő irányú eredmények azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a területi különbségeknek mekkora szerepe lehet a szocializáció folyamatának és eredményeinek vizsgálatakor.

A szakmai végzettséget adó intézményekben sokak szerint a mellérendelő viszonyok magas arányával veszélybe kerül a diákok munkára szocializálásának feltételei, hiszen nem tanulják meg azokat az alá-és fölérendeltségi viszonyokat, melyekkel később a munkaerőpiacon is találkozni fognak. Az iskolákban jelenlévő egyenrangú, partnerségi viszonyok jelenlétét jelzi Török (2008) kutatása is, mely szerint a második esély iskolákba[3] járó iskolák szülei tekintélyelvűbb fellépést igényelnének a pedagógusoktól a diákok felé.

A szocializáció mellett egy másik fontos társadalmi funkciót is betölt az iskolarendszer, azáltal, hogy szervezetileg sok szállal kapcsolódik a társadalom formalizált intézményeihez. Ezeken a kapcsolódási pontokon keresztül tudja a társadalom folyamatait beengedni az iskola falai közé. Nagyon fontos jellemző, hogy az adott intézmény mennyire nyitott a külvilág, a társadalom felé, hiszen ettől is függ, hogy milyen tudásanyagot közvetít diákjainak, mennyire tanít valóban az életre, diákjai mennyire tudnak bekapcsolódni a társadalom innovatív folyamataiba (Szabó I. 2000). Az iskola a hatalmi rendszer mintapéldája

[3] A második esély iskola egy olyan iskola, ahol már a korábban lemorzsolódott, problémásnak titulált gyerekek számára kínálnak képzési, szakmatanulási lehetőséget.

is, reprezentálja a diákok előtt a hatalom működését belső interakcióival, alá-fölérendeltségi viszonyaival, büntetési és jutalmazási rendszerével. Minden politikai rendszer azt kívánja elérni, hogy a szocializáció az általa jónak tartott modellt kövesse és a diákok politikai identitásában kialakuljon a rendszer iránti lojalitás. Ennek leghatékonyabb megvalósítási színtere az iskola.

Az oktatási rendszerek mindig kísérletet tettek arra, hogy tananyagként megfogalmazzák a szocializálandó értékeket. Ez akkor érvényesül az elvárt módon, ha rejtett és nyílt hatások között a lehető legkisebb eltérés mutatkozik (Ligeti 2003). Jelenlegi iskolarendszerünkben azonban a látens és manifeszt törekvések eltéréseit figyelhetjük meg. E sajátos disszonancia megjelenési formáit Szabó Ildikó (2000) három szinten vélte felfedezni.

Első szinten az iskola: jutalmazás helyett, tiltásokkal kívánja elérni, hogy a diák teljesítse a tanulmányi és magatartási követelményeket. Ennek a gyakorlatnak két következménye rögzül a diák társadalmi magatartásának részeként. Először is a teljesítmény nem belső motiváción fog alapulni, nem az öröm érzetével fog összekapcsolódni, hanem a büntetésekkel.

Másodsorban a gyerekek megtanulják, hogy a siker elérése nemcsak tisztességes versennyel lehetséges, ráébredhetnek arra, hogy a szabályokat a siker és a büntetés elkerülése érdekében ki lehet játszani. Ebben az esetben a diák nem a sikerben, hanem a teljesítmény látszatának kialakításában válik érdekeltté és pozitív élményei sokszor a szabályszegés sikerességéből fakadnak (Szabó I. 2000). Ez utóbbira jó példa a hazai kompetenciamérések lebonyolítása az általam vizsgált iskolákban. Az adatokat megnézve azt látjuk, hogy a Vásárosnaményi kistérség iskoláinak többsége országos átlag fölött teljesített 2009 és 2011 között, sőt sokszor a térség leggyengébb iskoláinak titulált intézmények érték el a legjobb eredményeket és a gyengébb eredményeket a környék jobb iskolái produkálták. A rosszabb eredményeket elérő iskolákban tanító pedagógusok interjúik során sorra azt említették ennek okaként, hogy ők nem csalnak ezeken a méréseken. A jó eredményeket elérő iskolákban tanító interjúalanyok is említették, hogy sok iskola csal ezeken a méréseken, többen a saját iskolájukat is ezen iskolák között említették. Az interjúalanyok szerint megmondják a diákoknak a helyes válaszokat a felügyelő pedagógusok, felírják azokat a táblára vagy azt az utasítást adják a diákoknak, hogy amelyik válaszban nem biztosak, inkább ne írjanak semmit és ők maguk maradnak ott a felmérést követően kitölteni a diákok által üresen hagyott helyeket. Mindez ráadásul teljesen nyíltan történik, hiszen mindenki tud róla, a tanári kar, az igazgató, a gyerekek és sok esetben még a szülők is.

> *„Megmondják a pedagógusok, hogy melyiket ikszeljék be. Ezzel szemben nálunk meg ugye hozzá se szabad szólni a gyerekhez még véletlenül sem, és igazgatónő is mondta,*

hogy na, akkor most már mi is fogunk segíteni, hogy ne legyünk mi ilyen túl becsületesek, mert ennek megisszuk a levét ugye." (3)[4]

Szabó Ildikó (2000) szerint az iskola értékdisszonanciáját erősítő harmadik aspektus, a rejtett tanterv. Az iskola rejtett tanterve[5] egy olyan gyakorlatot közvetít, ami nem segíti elő a diákok társadalmi emancipációját. A társadalmi szabályozás, a tényleges társadalmi viszonyok visszacsatolása a rejtett tanterven keresztül történik. A konfliktusok kezelésére az iskola csak ezek egyéni, ad hoc hárítását, intézményesen pedig konform elkerülésüket és hatalmi pozícióból való megoldásukat kínálja fel, így a konfliktusok demokratikus megoldásának legfeljebb csak személyes garanciái vannak. A bizalmi válság, mely az iskolával szemben a diákokban, családokban körvonalazódik elsősorban az iskola konfliktuskezelő magatartásával fonódik össze (Szabó 1988).

Szekszárdi Júlia (1994) 1979 és 1988 között négy felső tagozatos osztályban végzett longitudinális vizsgálatot,[6] melynek célja egyrészt a diákcsoportok funkcióinak, dinamikájának és szerkezetének, másrészt a pedagógiai problémáknak, azok gyökereinek és alkalmazott megoldási módjainak a feltárása volt. A kutatás hipotézise beigazolódott, miszerint a közösségek, csoportok története differenciált mélységű, jellegű, hatékonyságú és tartalmú konfliktusok során alakul, mely interakciók alapjaiban határozzák meg az egyes tanulóközösségek kialakulását és fejlődését. Szekszárdi (1994) vizsgálati eredményei értelmezéséhez létrehozta az értékcsoport kategóriát[7] és hét értékcsoportot különített el a diákok körében: *azonosuló, alkalmazkodó, kritikus, csatlakozó, sodródó, elszakadó és agresszív* karakterű egyének csoportjait. Véleményem szerint ezen csoportok nemcsak diákok körében, de egyéb célcsoport esetében is sikerrel alkalmazhatóak. E tipizálást a pedagógusok körében kívánom a későbbiekben alkalmazni.

---

[4] A névtelenség és az anonimitás biztosítása érdekében a kutatás interjúinak idézésénél, az idézetek végén csupán az adott interjúalany sorszámát szerepeltetem zárójelbe téve. 1-36. sorszámmal szerepelnek a pedagógus interjúalanyok, 37-40. sorszámmal az egyéb szakértő interjúalanyok. Az interjúalanyok részletes bemutatását tartalmazó mellékletet – mivel a vizsgált intézmények száma korlátozott, s az egyes demográfiai jellemzők az interjúalanyok azonosítására adnának lehetőséget – adatvédelmi és szakmai etikai okokból nem közlöm jelen dolgozatban.

[5] A rejtett tanterv eddigi hazai és nemzetközi kutatásainak külön fejezetet szenteltem a dolgozaton belül, így ezt itt nem részletezem.

[6] A kutatás a diákok és az osztályfőnökök bevonásával zajlott. Az osztályfőnökök segítségével történt az osztályok komplex struktúrájának feltárása, akik eseménynaplót vezettek a vizsgálat ideje alatt az osztály életéről, tanévenként szociometriai elemzést készítettek az osztályról, összegyűjtötték a konfliktusokat és értelmeztél azokat. A diákokkal mélyinterjúk készültek, az egyéni életutak feltárása érdekében a diákok általános iskola utáni életét is nyomon követték a kutatók. A konfliktusokat így négy osztály komplex fejlődéstörténetét ismerve tudták értelmezni a kutatás során (Szekszárdi 1994).

[7] A csoport fogalma alatt közös jellemzőkkel minősíthető egyének együttesét értette a kutató, melynek kiindulási alapját a diákok értékválasztása jelentette, mely egy mutatóként tartalmazza a társadalmi helyzetet, tapasztalatot, személyiségjellemzőket, viszonyulásokat és motivációkat. Értékeket tekintve azokat helyezték előtérbe, melyekkel a diákok általános iskolás éveik alapján találkoznak, az iskola által elfogadott erkölcsi normákkal és nevelési követelményekkel. Az értékcsoportok meghatározása három mutató segítségével történt, melyeket a fontosabb értékekhez való viszonyulás, az értékek elfogadása vagy elutasítása során tanúsított aktivitás jelentett, továbbá a képviselt érdekek közösségi és egyéni jellege (Szekszárdi 1994).

Az oktatás felé irányuló nagyfokú érdeklődés hazai és nemzetközi fejleményei (Szabó et al. 2006; OECD 2014; 2015; 2017) egyértelműen jelzik, hogy az oktatási rendszer szocializációban játszott jelentőségét egyre jobban elismerik. Az oktatás napjainkra sokkal több lett, mint egy társadalmi alrendszer magánügye. Nemcsak az oktatás fejlődését, de olykor hanyatlását is vizionálják egyes kutatók. Egy OECD jelentésben azt a kérdést tették fel, hogy megbukik-e az iskola (OECD 2016). A kérdés mögött az a feltevés áll, hogy az információs társadalom terjedésével párhuzamosan egyéb ágensek veszik át az iskola szerepét. Ez ma még lehetetlennek tűnik: a tanár és az iskola szerepét semmi nem tudja kiváltani, a tanulóknak szükségük van iskolára az információk özönében való eligazodáshoz. Az oktatás mindamellett gazdasági tényezővé és az egyik legfontosabb társadalmi integrációs tereppé vált. Változások következtek be azonban a tudás értelmezésében. Az elméleti tanítás és tudás létjogosultságát egyre többen kérdőjelezik meg. Ezzel párhuzamosan felértékelődőben van a gyakorlatiasabb, a munkaerő-piaci igényekhez jobban illeszkedő tudás átadása iránti igény. Már nem az iskolai tananyag leadása és számonkérése a cél az iskolák némelyikében, sokkal inkább az, hogy a diákokat felkészítsék a mindennapi életre, képesek legyenek a tanultakat hasznosítani. A PISA vizsgálatok szerint Magyarországon elvétve találunk ilyen iskolákat, ugyanis *„amíg a 2006-os és a 2009-es mérésben a tagországok középmezőnyéhez tartoztunk, és eredményeink is átlagosak vagy átlag közeliek voltak, addig az utolsó hat évben határozott negatív tendencia vehető észre, amelynek következtében 2015-ben már az OECD-tagországok gyengébbik negyedéhez tartozunk, és átlageredményeink is lényegesen elmaradnak a tagországok átlagaitól”* (PISA 2015: 86). Visszatekintve az előző PISA felmérésekre az látszik, hogy a korábban velünk egy szinten teljesítők folyamatosan jobb eredményeket érnek el, míg Magyarország helyzete nem javul, sőt folyamatosan rosszabb eredményeket produkálnak a nálunk megkérdezett 14-15 éves diákok. A tanítás és fejlesztés folyamata Magyarországon nem tudott megújulni, nem tudott az új kihívásokra megfelelő mélységben választ adni, annak érdekében, hogy a jövő generációi ne csupán a hazai, de a nemzetközi munkaerőpiacon is megállhassák a helyüket (PISA 2015).

Az oktatásnak a globalizáció kihívásaira is válaszolnia kell. A tőke szabad áramlása a munkaerőpiacok homogenizálódását is magával hozza, hiszen megjelenik az igény az oktatási rendszerek homogenizálódására a munkaadók részéről. Az országok oktatáspolitikái így egyre hasonlóbbakká válnak (vagy hasonlóbbakká kell, hogy váljanak) az oktatás globalizációja következtében (Kozma 1998).

Az utóbbi évek legnagyobb horderejű folyamata a 2008-as globális gazdasági válság volt, mely Magyarországot igen szerencsétlenül érte olyan szempontból is, hogy hazánk finanszírozhatóság területén már e válság kibontakozása előtt rossz helyzetbe jutott. E

gazdasági válság elkerülhetetlen globalizációs eseménysorokat indított útjára nemzethatároktól függetlenül. A válság következményei között találjuk a társadalmi elégedetlenség növekedését, mely magával hozta a közintézményekkel szembeni általános bizalmatlanságot és elégedetlenséget. Ezt támasztja alá az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 1990-2009 között lezajlott kutatása is, mely szerint 14%-kal nőtt a 2009 előtti évtized során azok aránya, akik szerint romlott az oktatási rendszer színvonala és eközben 13%-kal csökkent azok aránya, akik szerint javult (Jelentés a magyar közoktatásról 2010).

Miközben az iskoláknak számukra egyre kedvezőtlenebb társadalmi környezetben kellett ellátni feladataikat, addig pozitívan változott a tanulás megítélése, szerepe felértékelődni látszik a magyar lakosság körében. Egy 2009-ben végzett országos adatfelvétel eredményei szerint az egyéni előbbre jutás, a boldogulás legfőbb tényezőjének a tanulást tartották a megkérdezettek. *„2006 és 2009 között növekedett azoknak az aránya, akik szerint az életben leginkább a tanulással lehet előrejutni, illetve akik tudásuk korszerűsítését szükségesnek tartják. Elérte a kétharmadot azok aránya, akik úgy hiszik: ha az emberek többet tanulnak, attól jobbá válik a világ. A tanulás értékelése azonban nem mutat minden tekintetben kedvező képet. A jelzett időszakban 7%-kal bővült azok köre is, akik szerint a tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel. Mindent egybevéve a tanulás társadalmi megítélésében kedvező irányú változások tapasztalhatóak"* (Jelentés a magyar közoktatásról 2010: 274).

A Magyar Ifjúság 2012 kutatás eredményei szerint is a 15 és 29 év közötti fiatalok valamennyien nagyra értékelik az iskolai végzettséget, kitüntetett érték számukra a tudás. Ez a kötődés az iskolához csupán instrumentális, hiszen bár az intézményes tanulás lehetőségét felértékelik, de más értékek esetében sem a tanárokat, sem az iskolát nem tekintik követendőnek.

Az iskolákra ható társadalmi folyamatok hatására a diákok által preferált értékek is megváltoztak. A posztszocialista országok diákjai körében már az 1990-es évek elején megfigyelhető volt a közösségi érdek háttérbe szorulása, az önérdek előtérbe kerülésével párhuzamosan, miközben egyre inkább elfordultak a közügyektől és a politikától. Hasonló eredményekkel találkozunk Fülöp Márta és munkatársai (2002) vizsgálatában a pedagógusokat vizsgálva is. A kutatócsoport angliai és magyar pedagógusok állampolgársággal kapcsolatos elképzeléseit hasonlította össze. Eredményeik szerint a magyarországi tanárok inkább az egyéni jogokat, mint a közösséget emelték ki fontosabbnak munkájuk során, ezzel szemben a Nagy-Britanniában tanító kollégáik az együttműködés, a közösséghez való tartozás fontosságát preferálták a mindennapokban, azt, hogy diákjaikat a társadalom felelősségteljes tagjaivá neveljék (Fülöp et al. 2002).

A közösségi élet egyik fontos megnyilvánulása a civil szervezeti tagsággal való rendelkezés. 2009-ben a fiatalok kevesebb, mint hatoda rendelkezett szervezeti tagsággal, ők főként sportegyesületek és egyházi szervezetek tagjai voltak, de a hagyományőrző csoportok és a diák-és önkéntes szervezetek is viszonylag népszerűnek számítottak (Fülöp 2009a). A World Values Survey (WVS 2015) nemzetközi értékvizsgálat azt mutatja, hogy a magyar társadalom, életkortól függetlenül a tradicionális értékeket preferálja. A diákok jó állampolgár képében pedig a szabálykövető magatartás a domináns, a politikai és szociális részvétel pedig sokkal kevésbé.

Magyarországon nagy a tanulók közötti tudáskülönbség, mely különbség a rendszerváltás óta folyamatosan növekszik. Feltételezhető, hogy ennek legfőbb oka, a diákok kulturális hátterében, azon belül is elsősorban a szülők iskolai végzettségének különbségeiben keresendő. A felnőtt írásbeliség vizsgálata szerint Magyarországon, a többi vizsgált országhoz képest sokkal erőteljesebb a szocioökonómiai státusz jelentősége. A diákok teljesítményére legnagyobb hatással a szülők iskolai végzettsége volt (Vári 2001).

A fentiekben kísérletet tettem az iskolával, mint szocializációs színtérrel foglalkozó kutatások eredményeinek bemutatására, szerettem volna annak összetettségére és fontosságára felhívni a figyelmet. Az első fejezet alfejezeteiben az iskolai légkörrel és rejtett tantervvel foglalkozó kutatások ismertetése következik, melyek vizsgálati dimenzióim keretét jelölik ki.

1.1. Iskolai légkör

Értelmezésem szerint a pedagógusok az iskolai légkört a mindennapi magatartásaikkal teremtik meg és alakítják, részben az általam is vizsgált állampolgári szocializációhoz, házirendhez és konfliktusokhoz történő viszonyulásaikkal. Kutatásom jelen fejezete a pedagógusok légkörteremtésének feltárását tűzte ki célul bizonyos dimenziók mentén, figyelembe véve, hogy ez fejti ki a legjelentősebb hatást a diákok légkörészlelésére. Az iskolai légkör észlelését a diákoknál jelentősen befolyásolja, hogy hogyan fegyelmezik, jutalmazzák őket, hogyan kezelik az iskolában a konfliktusokat, s milyen általános hangulatot, tanulási/szocializációs környezetet teremtenek ezáltal a pedagógusok az iskolában.

Egy iskolába belépve rögtön hatalmába keríti az egyént egy benyomás, egy hangulat, melyet az iskola rejtetten vagy nyíltan közvetít magáról a külvilág felé. Ezt a benyomást nevezi a szakirodalom az iskola klímájának,[8] melyet számos összetevő alakít. Bacskai (2007) felhívja a figyelmet, hogy a korábbi kutatások főként az oktatási intézmények törvényi előírásaira koncentráltak, arra, hogy mi történik az iskola falai között konkrétan már kevésbé.

[8] A következőkben a légkör, a klíma, a szervezeti klíma és a tanulási környezet szavakat szinonimaként használom.

A légkör fogalmának meghatározására többen is kísérletet tettek, az alábbiakban összefoglalom a szakirodalom által legelfogadottabb iskolai klíma definíciókat.

Kovács (1994) szerint az iskolai légkör személyes, személyközi és szervezeti szintű folyamatok eredményeképpen jön létre. A tantermi légkör a pedagógus és diákok személyes és személyközi interakciók, csoporttörténések során alakul ki, minderre hatással van az iskola légköre is.

Tímár (1994) az iskolai légkör fogalmát az iskolába járók, dolgozók között létrejövő társas interakciókként fogalmazta meg. Az iskolai klímát/légkört rejtett nevelési tervnek, látens hatásnak nevezi, mely befolyásolja a diákok által követett értékeket és normákat. Ez a fogalom hasonló Szabó László Tamás (1988) rejtett tanterv fogalmához, annyi különbséggel, hogy ez utóbbi kifejezetten indirekt hatásokat tartalmaz, míg az iskolai klíma indirekt és direkt hatások összessége.

Halász – Kozma (1998) fogalma szerint a szervezeti klíma az iskola, mint szervezet személyisége. Az iskola klímája ugyanaz, mint az egyénnek a személyisége.

Yassur (2001) fogalomértelmezésében az iskolai légkör *„mindazon interakciók összessége, amelyek az iskola szervezetén belül a tanárok és a diákok, illetve az egyes diákok között zajlanak le. A légkör olyan általános jelentéssel bíró kifejezés, amely magában foglalja a tanterem és az iskola világát. A folyamatban résztvevők mindegyikének (tanárok, diákok) észleleteit magába foglalja”* (Yassur 2001: 172).

Adelman Taylor (2005) az iskolai légkörre egy minőségi mutatóként tekintettek, mely megmutatja, hogy az iskola diákjai, a szülők és a pedagógusok milyennek érzékelik az iskolai közeget. A légkör azt is megmutatja szerintük, hogy az iskola milyen hatást gyakorol a diákokra, milyen kultúrát sajátítanak el az iskolában. A légkör észlelését négy dimenzión keresztül mérték, vizsgálták az interperszonális kapcsolatokat, a személyes fejlődésre és a rendszer fenntartására és annak változtatására való törekvést (Adelman Taylor 2005).

Bacskai (2007) négy vallási és négy nem vallási debreceni középiskola légkörvizsgálatára vállalkozott. Szintén szinonimaként használta a kutató az iskolai légkör és iskolai klíma fogalmakat, melyet így fogalmazott meg: *„az iskolában lévő intézményi keretekben lefektetett, kívülről és belülről kialakuló, szociális és informális viszonyokat értjük alatta. (…) Elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyük az iskola fizikai környezetét, úgymint az iskola épületét és felszereltségét, foglalkoznunk kell a diákok és tanárok közötti kapcsolattal, a különböző iskolai közösségekkel, a tanárok hozzáállásával, vallott értékeikkel, a vezetés milyenségével”* (Bacskai 2007: 325).

Kósáné (2010) értelmezésében a légkör az iskolai és osztálytermi klímát is magába foglalja, melyeket a személyes kapcsolatok és a tárgyi környezet alakítanak ki.

A fogalmak áttekintése után azt mondhatjuk, hogy a légkör fogalmát az iskola közegében használva a kutatók megegyeznek abban, hogy szét kell választani az iskolai és az osztálytermi légkör fogalmát. Az iskolai légkör észlelésének leírására az intézményvezetés módja, az iskolaigazgató és a pedagógus kapcsolata, a pedagógus munkájának az értékelése, a tárgyi környezet és az egymás iránti bizalom, a diákok és a pedagógusok eredményessége dimenziókat használják leggyakrabban. Az osztálytermi légkör leírására a tanár-diák kapcsolat vizsgálata ad módot, a pedagógus stílusa, az osztály felépítése és környezete (Dancs – Kinyó 2015). Az osztálytermi légkör dimenzióit kiegészítem még a diákok, pedagógusok munkájának a megítélésével, a diákok eredményességével és az egymás iránti viszonnyal. Kutatásomban nagyobb hangsúlyt az osztálytermi klíma/légkör kap, illetve ennek a pedagógusok általi észlelése.

Az iskolai légkört Creemers Reezigt (2005) szerint négy oldalról közelítették meg az eddigi kutatások.

Kiindulhatunk a szervezeti klíma felől, mely egyértelműen elkülöníti az iskolai klímát és az ennek eredményeképpen kialakuló iskolai kultúrát. Ide sorolható Halász Gábor (1980) kutatása, melyben az iskolai légkörre, mint az iskola személyiségére, szervezeti jellegzetességeinek összességére tekint. Ide kapcsolódik Kozéki (1991) és Bacskai (2007) vizsgálata is, akik egyfajta alapeszmeként tekintettek az iskola morális karakterére, és a különböző karakterű iskolák eltérő klímáját, értékrendszerét írták le.

Egy másik irányzat az iskolai eredményességet helyezi az előtérbe, melyre hatással van az iskolai klíma, ennek vizsgálata során nem térnek ki az olyan alrendszerre, mint például a tanórák légkörére. Ezek a kutatások szervezetfejlesztési céllal vizsgálják az iskola klímáját, azon tényezők feltárására törekszenek, melyek módosításával a diákok jobb eredményeket érhetnek el (Szabó K. 2000; Halász 1980; Kozéki 1991; Tímár 1994, 2006; Horváth 2009).

A harmadik irányzat a tantermi hatások, légkör vizsgálatára irányul, az intézményi szint mellőzése mellett. Ezen irányzat a légkörre, mint diák és pedagógus közötti interakciók eredményére tekint.[9]

A negyedik irányzat kutatásai az iskolai klíma észlelésének pszichológiai tényezőire fókuszál, Magyarországon Szabó – Lőrinczi (1998) kutatása sorolható ide. Az eddigi iskolai légkörkutatásokat áttekintve kirajzolódik, hogy a kutatók többsége a diákok légkörészlelését állította középpontba, a diákokat választották vizsgálati egységnek. Kutatásom a fenti irányzatok közül az első és harmadik megközelítéshez áll a legközelebb.

[9] Hazai viszonylatban Dancs – Kinyó (2015) csupán Csölle (1995) kutatását sorolta ide, míg nemzetközi viszonylatban sokkal színesebb a kép Ghaiti - Shaaban - Harkous (2007); Djigic - Stojiljkovic (2011); Bergsmann és társai (2013) kutatása is ezt az irányzatot képviseli.

1.1.1 A pedagógusok légkörteremtése

Day (2008) által vezetett kutatás a pedagógusok hatékonyságát vizsgálta angliai iskolákban, eszerint a hatékony tanárok nyitott és bizalmas légkört teremtenek, proaktív menedzsment stílusú tanórákat tartanak, inspirálják a diákokat, figyelembe veszik az egyéni igényeket, átlátható óramenet szerint haladnak és nagy arányban alkalmaznak csoportmunkát. A tanárok hatékonyságát növelte a nyitott és befogadó iskolai légkör, a tanárok bevonása az iskolai döntéshozatalba és a támogató menedzsment stílusú iskolavezetés (Day 2008).

Hasonló eredményeket publikált Leithwood – Beatty (2008) is. A szerzőpáros szerint a tanárok tanításának módját, milyenségét leterheltségük, motivációjuk és az iskolában tapasztalható légkör együttesen eredményezik. Ha a pedagógus által tapasztalt légkör nem támogató, gondoskodó, akkor a pedagógus is ilyen légkört fog teremteni az osztályteremben. Nagyon fontos tehát, hogy az iskolavezetés tudatosan teremtse meg a pedagógusok számára megfelelő szervezeti klímát (Leithwood – Beatty 2008).

Az OECD TALIS 2009 kutatás az első vizsgálat, mely a pedagógusokat kérdezte meg a tanulás és a tanítás körülményeiről.[10] *„Az eredményes tanítás-tanulási folyamathoz figyelem, ehhez pedig megfelelően nyugodt osztálytermi légkör szükséges, ami a tanári munka egyik legnagyobb kihívását jelenti. A kutatásban részt vevő országok többségében minden negyedik tanár a tanítási idő 30%-át veszíti el fegyelmezéssel és adminisztratív feladatok végzésével, s ez az időveszteség egyes esetekben az 50%-ot is eléri. A tanárok 60%-a tanít olyan iskolában, ahol a diákok rendzavaró magatartása kisebb-nagyobb problémát okoz. A TALIS-vizsgálat részletes elemzése feltárja az iskolai fegyelmezetlenség és a tanári munka lehetséges összefüggéseit” (TALIS 2009: 7).* A pedagógusok elé tehát mindig nagy kihívások gördültek és gördülnek az iskolában, tekintsük akár a fizikai környezetet, akár a diákok összetételét vagy a társadalmi környezetet. Ezek összeadódva alakítják a pedagógus légkörészlelését.

Alapvető pedagógiai elvárás, hogy a tanár képes legyen hatékony és nyugodt légkört teremteni. Ennek megvalósítása (Ausztria kivételével) nem állt összefüggésben a szakmai továbbképzéseken való részvétellel, de a kutatás erős kapcsolatot mutatott ki a pedagógusok

[10] A TALIS kutatás *„23 országban vizsgálta a pedagógiai munka értékelésének formáit, az ezekről való visszajelzéseket, az értékelésnek a tanári munkára gyakorolt hatását, a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének lehetőségeit, az iskolavezetés sajátosságait, valamint a pedagógusok tanítással kapcsolatos attitűdjeit és tanítási gyakorlatait. A TALIS-vizsgálat rétegzett véletlen mintavételen alapuló kérdőíves adatgyűjtés volt, amelynek elsődleges mintavételi egysége az iskola. A vizsgálat szervezői országonként 200 olyan iskolát választottak ki, amelyekben az alapfokú iskolázás felső szakaszában (nálunk az 5–8. évfolyamon) folyik tanítás. A vizsgálat megkérdezettjei az iskolák igazgatói, illetve a kiválasztott korosztályt tanító tanárok. A magyar mintában arányos képviseletet biztosítottak a városi és falusi iskoláknak, a nagy és kis iskoláknak, az általános iskoláknak és a 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumoknak”(TALIS 2009: 5).* A kutatás kérdőíves adatfelvételen alapult, összesen 90 000 pedagógus töltötte ki a TALIS kérdőívet, akik a 23 résztvevő ország körülbelül kétmillió pedagógusát reprezentálták.

tanítási kompetenciákkal kapcsolatos biztonságérzete és a szakmai fejlődésre fordított idő között a résztvevő országok felénél. Ugyancsak kapcsolat mutatkozott a jó légkör és a pedagógusok együttműködése, munkával kapcsolatos elégedettsége között. A kutatás rávilágított arra, hogy mennyire fontos a pedagógusok munkájának az értékelése. Azok a pedagógusok, akik rendszeresen kaptak értékelő visszajelzését munkájukkal kapcsolatban, sokkal inkább bíztak tanítási kompetenciájukban és szakmailag magabiztosabbak voltak, a vizsgált országok csaknem felében, köztük Magyarországon is (TALIS 2009).

A TALIS 2009 vizsgálat a mintába vont pedagógusokat két csoportba sorolta tanítási attitűdjük alapján, konstruktivista (tudásteremtést preferáló) és instrukcionista (direkt tudásközvetítést preferáló) pedagógusokat különítettek el (Kim 2005; TALIS 2009). A direkt tudásátadás hívei, az instrukcionista pedagógusok szerint a tudás világos, érthető, jól strukturált közvetítése, a helyes megoldások feltárása és magyarázása egy pedagógus feladata. A konstruktivista pedagógusok szerint a diákok nem passzív befogadók, hanem a tanulás aktív, természetes kíváncsisággal felvértezett résztvevői. Ebben a folyamatban a pedagógus feladata, hogy hagyja a diákokat kísérletezni, a diákokhoz igazítsa az óra menetét és felkeltse bennük az érdeklődést. Staub-Stern (2002) eredményei szerint a konstruktivista pedagógia hatékonyabban fejleszti a tanulók készségeit, többek között a gondolkodási és következtetési képességet, mint az instrukcionista pedagógia (TALIS 2009). Ezeknek megfelelően alakul a pedagógus légkörteremtése is.

Fontos eredmény, hogy a TALIS 2009 két pedagógus csoportja jól kirajzolódott az osztálytermi légkör észlelésénél is. *„A konstruktivista beállítódású tanárok, akik a tanulókat a közös tanulás aktív közreműködőinek tekintik, gyakrabban ítélik pozitívnak az osztálytermi fegyelmi viszonyokat, mint a direkt tudásközvetítés hívei” (TALIS 2009: 7).* Ezzel párhuzamosan kirajzolódott, hogy az instrukcionista pedagógusok gyakrabban észlelték fegyelmezetlennek az osztályterem légkörét tanóráik ideje alatt. Összefüggés mutatkozott a pedagógusok oktatói megközelítése és gyakorlata között. A konstruktivista pedagógusok gyakrabban alkalmaztak olyan metódust óráik során, melyek a csoportmunkára, a diákok együttműködésére, kezdeményezésére, egymás közötti interakciójára épített. A két pedagógustípusba való tartozástól függetlenül pozitív kapcsolat mutatkozott a tanórai fegyelem és a strukturális óravezetési gyakorlat között. Ahol a pedagógus tisztában volt a tanóra céljával, és ennek elérésében segítették diákjaikat, fegyelmezettebben zajlott a tanítási óra, a tanulók figyelmesebbek és aktívabbak voltak a pedagógusok szerint, mint ott, ahol a pedagógus nem tudott megfogalmazni közvetlen tanítási célt (TALIS 2009).

1.1.2 A diákok légkörészlelése

Interjús kutatásommal a pedagógusok légkörteremtését kívánom feltárni a fegyelmezés, konfliktuskezelés dimenzióiban, de nem szabad megfeledkeznünk arról sem, amit mindebből a diákok észlelnek. Ennek vizsgálata nem témája jelen kutatásnak, de korábbi vizsgálatok kísérletet tettek erre. Vizsgálták azt, hogy milyen hatásokkal járnak a diákok pozitív vagy éppen negatív légkörészlelése és milyen összefüggés van a diákok és a pedagógusok légkörészlelése között.

Dancs és Kinyó (2015) a strukturális egyenletekkel való modellezés módszerével vizsgálta az iskolai demokrácia változóit, mely alatt értették az iskolai légkört, ezen belül az osztálytermi légkört és a diákok kortársaikkal és pedagógusaikkal való interakcióikat. Figyelmet kapott továbbá a nyitott, demokratikus osztálytermi légkör vizsgálata, az észlelt iskolai különbségek, valamint a tanórai együttműködés diákok általi megítélése. A kutatók 2010 tavaszán Csongrád, Békés és Bács-Kiskun megyében tanuló 7 és 11. osztályos diákokat kérdeztek meg (N=923 fő) kérdőíves vizsgálat keretein belül.[11]

Dancs – Kinyó (2015) az adataikhoz leginkább illeszkedő modell feltárására törekedtek, melyben három változócsoport, az iskolai demokrácia, az osztálytermi együttműködés és a demokratikus osztálytermi légkör kapott helyet (Dancs – Kinyó 2015). A kutatók eredményei alapján az *„iskolai demokrácia és a nyitott osztálytermi légkör megítélése szoros kapcsolatba hozható, és a közöttük lévő összefüggés erőssége alapján az iskolai demokrácia egyik dimenziójaként tekinthetünk a nyitott osztálytermi légkörre. A másik vizsgált faktor, a tanórai együttműködés – azaz a tanulók viszonyulása a kölcsönös segítésnyújtáshoz, a közös munkához – viszont gyenge kapcsolatban áll az iskolai demokráciával. Modellünkben összefüggést feltételeztünk az észlelt tanórai együttműködés és a nyitott osztálytermi légkör között is. Az eredmények alapján közepesen erős kapcsolat áll fenn a változók között; a tanórai együttműködés megítélése az osztálytermi légkör varianciájának 17%-át magyarázza meg”* (Dancs – Kinyó 2015: 379). A kapcsolatok erőssége nemre és évfolyamra való tekintet nélkül érvényes. A kutatók bebizonyították, hogy

[11] *A „kérdőívben az iskolai demokráciával kapcsolatos vélekedések vizsgálatához Csákó (2009b) alapvetései szolgáltak kiindulópontként. A diákok ötfokú Likert-skálán fejezhették ki egyetértésük mértékét az iskolai demokráciához kapcsolódó öt kérdőívtétel esetében (pl. a tanulók megbíznak tanáraikban, beleszólás lehetősége az iskola működésébe, a diákönkormányzat javaslatainak figyelembe vétele). A nyitott osztálytermi légkört az IEA állampolgári műveltség vizsgálataiban (CivEd, 1999; ICCS, 2009) használt attitűdkijelentéssel vizsgáltuk. A kijelentések tartalma arra vonatkozott, hogy a tanulók kifejezhetik-e szabadon véleményüket az órákon, illetve aktuális kérdésekről beszélgetnek-e tanáraikkal. További két jelenség esetében saját attitűdkijelentésekkel vizsgáltuk a tanulók véleményét. Az észlelt tanórai különbségekkel kapcsolatban a tanulók megítélhették, hogy a lassabban vagy gyorsabban haladók milyen hatással lehetnek a többiekre. További három állítás arra vonatkozott, hogy a tanulók milyennek észlelik az egymás közötti együttműködést (pl. a tanulók segítenek egymásnak a tanulásban, törődnek egymással, lehetőségük van tőlük különböző társaikkal együttműködni)” (Dancs – Kinyó 2015: 371-372).*

a demokratikus tantermi légkör kialakítása egy fontos eszköze az állampolgári nevelés, azon belül is az iskolai demokráciának. A kutatók felhívják a figyelmet rá, hogy fontos a jelenség további vizsgálata, hiszen a nyitott osztálytermi légkör tantárgytól függetlenül kialakítható, hasznos lenne a kapcsolódó további tényezők feltárása is (Dancs – Kinyó 2015).

Az iskolai légkör az iskolai diákönkormányzattal ellentétben nem igényel plusz erőforrást, mégis a korábbi kutatások szerint a diákok demokráciára nevelésében jelentős szerepet játszik. Mager és Nowak (2012) a diákok iskolai döntéshozatalban játszott szerepével foglalkoztak, úgy találták az ebben való aktív részvétel segítette a diákok demokratikus készségeinek fejlődését és az osztályteremben is jobban érezték magukat, pozitívabban ítélték meg az osztálytermi légkört, mint azok a társaik, akik nem vettek részt az osztálytermi vagy iskolai döntéshozatalban aktív módon. Geboers (2013) kutatása azt bizonyítja, hogy az iskolai pozitív légkör amellett, hogy pozitív irányba befolyásolja a diákok ismereteit, viselkedési szándékait és készségfejlődését, segíti őket a tolerancia, a bizalom, az együttműködés és a kölcsönösség készségeinek az elsajátításában.

A 2006-os ISRD-2 kutatásban harminc ország vett részt, Magyarország 103 iskolai osztály 2219 fő diákja töltötte ki a kérdőívet. A kutatás hazánkra vonatkozó fő konklúziója, hogy az iskola tanulmányi átlagát elérni nem tudó diákok sokkal inkább kötődnek az iskolai osztályukhoz, iskolájukhoz. A kedvező légkört kínáló iskolák egyfajta védőfaktorként funkcionálnak a deviáns viselkedés és az iskolai lemorzsolódás megelőzésében (Kerezsi 2008).

Currie Candace (2008) által vezetett nemzeteken átnyúló kutatás szerint a magyar általános iskolában felsős diákok a nemzetközi átlagnál jóval kevésbé szeretik iskolájukat, ami szintén azt mutatja, hogy a magyar iskola nem egy olyan hely, ahol a gyerekek szívesen töltik el az idejüket. A pedagógusok ennek megváltoztatásában főszereplők 2018-ban!

Hajdu – Sáska (2009) eredménye, hogy a nyugodt iskolai légkör megelőzi, továbbá megakadályozza az iskolai fegyelmezetlenséget. *„Azokban az iskolákban, ahol a diákok jónak tartják az iskolájuk légkörét a vizsgált dimenziókban, a verbális és a nem verbális agresszió elkövetésének mértéke is alacsonyabb szintű. (…) Ha a pedagógus komolyan szem előtt tartja tanítványai iskolai közérzetét, valamint gyakori lehetőséget ad tanítványainak négyszemközti beszélgetésre, akkor kisebb eséllyel válik diákagresszió célpontjává, mintha ennek ellenkezőjét teszi. A diákok tanárok munkájával szembeni elégedettségének, valamint az iskola iránti szeretetének magas foka csökkenti az iskolai agresszió előfordulásának esélyét”* (Hajdu – Sáska 2009: 78-79).

A fejezet összegzéseként elmondható, hogy a pedagógusok az iskolai légkört a mindennapi magatartásaikkal teremtik meg. Ezen magatartások fejtik ki a legnagyobb hatást a diákok légkörészlelésére nap mint nap az iskola falai között.

1.2. A rejtett tanterv[12]

Jelen kutatás témája a rejtett tanterv részeként is értelmezhető, hiszen, amit vizsgálatom dimenzióinak választottam sokszor nincs leírva, hivatalosan kinyilvánítva az iskolapolgárok részére, rejtett módon ismerik meg és használják ezeket a tudásokat.

A korábbi kutatások részletesen elemezték, hogy mi történik az általános iskolába való belépés előtt, illetve az onnan való kilépés után, azzal, hogy mi zajlik e két esemény között már kevésbé.[13] Ennek egyrészt módszertani okai vannak, hiszen a rejtett tanterv, az iskola életének, belső világának feltárása sok szempontból problémás terület. Másrészt mindenki járt iskolába, így a legtöbben úgy vélik, hogy pontosan tudják, mi zajlik az iskola falai között. Azonban ma sem tudjuk azt, hogy pontosan mi is játszódik le az iskolában, ami jelentősen megnehezíti az oktatáspolitikusok, tantervkészítők és a pedagógusok munkáját.

Coleman (1966) klasszikus kutatása elsőként bizonyította, hogy az iskolás évek sikere, kudarca döntő fontosságú a diákoknak és családjaiknak, hiszen egzisztenciális érdekek munkálkodnak a háttérben. A család támogatása, tanuláshoz és iskolához viszonyulása meghatározza a diák iskolai karrierjének milyenségét.

Rutter és társai (1979) azt kutatták, hogy az iskola ethosza milyen összefüggésben áll a diákok sikeres vagy kevésbé sikeres iskolai pályafutásával. Ulich (1976) szerint az iskola bejáratott interakciós mintákat követő rituálék terepe, melyek demonstrálják, hogy a résztvevők elfogadják a vázolt helyzetet és az igények kielégítésének egyenlőtlenségeit. Egy adott intézmény követhet rugalmasabb vagy merevebb interakciós sémát is. Jellemző, hogy a korábbi vizsgálatok a rejtett tanterv egy-egy elemét ragadták ki, és kívánták górcső alá venni. Fend (1969) a tantárgyi értékelési módszereket vizsgálta az iskola értékrendszerének függvényében. Dreeben (1973) kutatásában a tanteremre, mint munkahelyre tekintett, szervezeti szempontból közelített. Jackson (1968) nevéhez az iskolai időszervezés és rituálék vizsgálata kapcsolódik. Arról, hogy az adott kor szellemének mennyire megfelelőek, modernek az alkalmazott pedagógiai módszerek Schon (1990) és Schulman (1987) tanulmányaiban olvashatunk. A felsorolt oktatáskutatók mind egyetértettek abban, hogy a nyílt iskolai tartalmak mellett a rejtett tartalmak legalább annyira meghatározóak a diákok

[12] Jelen fejezet egyes részei megjelentek itt: Kósa (2015).

[13] A hazai rejtett tanterv kutatása az 1980-as évektől sokáig egyenlő volt Szabó László Tamás munkásságával. Csepeli 1975; Ferge 1974, 1976, 1984, 2000; 2012; Csanádi-Ladányi 1983; Andor 1980,1981.

iskolai előmenetele szempontjából. Az iskolai siker vagy kudarc kulcsa, hogy a gyerekek mennyire képesek felismerni az elvárásokat és mennyire képesek alkalmazkodni azokhoz (Ballantine 1983).

A rejtett tanterv fogalma az 1960-as évek vége óta ismert, azóta számos kutató törekedett ezen implicit tanterv mechanizmusainak feltárására.[14] A rejtett tanterv egy olyan absztrakció, mely nincs leírva vagy szabályos tantervben rögzítve, de megjelenési formájában mindig konkrét, hatása pedig akár a szándékos pedagógiai ráhatásokéval is azonos jelentőségű lehet. Tehát olyan iskolai hatásokat értünk a rejtett tanterv fogalma alatt, melyek nem szerepelnek az iskola nyíltan deklarált irányelvei között, és átadásuk főként osztálytermi közegben történik (Whitty 1985). A rejtett tanterv fogalmát elsőként Philip Jackson (1968) használta, az itt megjelent értelemben a fogalom hasonlóságot mutat Dewey (1938) korábbi másodlagos tanulás (collateral learning) és Kilpatrick (1925) tanulási velejárók (concomitant learnings) fogalmával. Hasonló gondolatmenet jelent meg Spranger (1962) művében, melyben a szerző leírja, hogy az iskolában akaratlanul mindig mást is tanulnak a diákok, mint amit a pedagógusok tanítani akarnak nekik. A rejtett tantervnek igen sokféle elnevezése alakult ki az évtizedek során, az eredeti szakkifejezés a hidden curriculum volt. A szakirodalom gyakran szinonimaként használja az iskola belső világa, a látens hatásrendszer, az implicit tanterv vagy az iskolázás melléktermeke fogalmakat.

Jackson három évet töltött kisiskolások között. Kiszámolta, hogy egy amerikai gyerek az alapiskolázásban, ez nálunk az általános iskolával azonosítható, körülbelül 7000 órát tölt el, gyakran akarata ellenére egy uniformizált közegben. A kisgyermek viselkedését korábban is értékelte a család, az ismerősök, de ez az iskolába lépésének pillanatától hivatalossá válik, folyamatosan értékelik, melyet dokumentálnak is. A dokumentumok által intézményesül az értékelés aktusa, mely egy nagyon összetett folyamat. Hivatalosan az egyéni teljesítmény és a tanterv közötti viszonyt hivatott szemléltetni, a gyakorlatban fontos tényezőnek számít az intézményi elvárásokhoz való alkalmazkodás és a személyi tulajdonságok, azaz a tanuláshoz és a társakhoz való viszonyulás. Mindez egymással összefonódva a pedagógus értékelésének részét képezik. Gondoljunk például a súgásra, mely egyértelműen nagy vétség, pedig segítőkészséget és önzetlenséget tükröz, amit el is várnak a diáktól, de nem minden esetben. A diáknak különbséget kell tennie a segítés megengedett és tiltott formái között. Sokszor nem elég a helyes válasz, hiszen azt az iskola elvárásainak megfelelően kell prezentálni, érdeklődést, akarást mutatva, melyhez kemény és becsületes munkával jutott a diák, ezek pluszpontot jelentenek az értékelésnél is. Az értékelés tehát egyértelműen nem csak a tantárgyi tudást szemlélteti, implicit módon más dimenziók is szerepet játszanak (Jackson

[14] Green 1977; Rosenthal - Jacobson 1968; Ulich 1976; Vallance 1973; Wellendorf 1974; Szabó 1988, 2009

1968). Az iskola tényleges hatása a manifeszt és a látens hatásokból fonódik össze, e két hatásmechanizmus különböző arányban alkotja a tényleges hatásrendszert. A látens hatás, azaz a rejtett tanterv a tudatos tanterv hatását erősítheti vagy gyengítheti is. A diákok a rejtett hatásokat is elsajátítják, de spontán, nem szándékos tanulás során. A hidden curriculum által közvetített tudás tartóssága lehet rövidtávú és hosszú távú is. A tanulás és a tanítás folyamatát strukturáló tényezők, és az iskolarendszer minden szereplője erőteljesen befolyásolhatja azt, hogy adott környezetben milyen rejtett tanterv alakul ki.

A rejtett tantervet elsőként említők között volt Elizabeth Vallance, aki már 1973-ban felfedezte a rejtett tanterv jelenlétét az amerikai iskolarendszerben. Abból indult ki, hogy az iskolák a hivatalos iskolai célokhoz képest többet és mást is tanítanak a diákoknak, méghozzá igen hatékonyan. A rejtett tanterv funkciója - a politikai szocializáció elemeként - a társadalom által elvárt értékek megtanítása volt, azaz a diákok engedelmességre és szorgalomra nevelése valamint a kialakult osztályszerkezet megőrzése. Az iskola tehát, bár nyíltan a társadalmi szabályozás ellen foglalt állást, addig a rejtett tanterv révén hatékonyan szabályozta azt. Vallance (1973) rávilágított arra, hogy ez a szabályozás nagyon is ismerős az amerikai iskolarendszer korábbi történetében, hiszen a konformitásra nevelés, a társadalmi szabályozás sokáig az iskolarendszer nyílt céljai voltak, melyek fokozatosan a rejtett tanterv fogalma alá sorolódtak. Mikor e látens célok ismét a kutatók figyelmének középpontjába kerültek, sokan rejtett funkciók érvényesülésére gondoltak. Vallance bebizonyította, hogy a látens funkciók korábban nyíltan megfogalmazott tanügyi célok voltak, tehát amiért bírálták az iskolát, azt azelőtt az iskola legfőbb céljának tekintették. Ezek a célok pedig a gyakorlatból nem tűntek el, csupán az iskolarendszer elvi alapjait jelentő érvrendszerből és az iskolai dokumentumokból (Vallance 1973).

A rejtett tantervvel foglalkozó vizsgálatok két csoportba oszthatók, funkcionalista megközelítésű és (neo)marxista megközelítésű kutatásokról beszélhetünk (Lynch 1989). A funkcionalista irányzatot képviselő Dreeben (1968); Jackson (1968); Margolis (2001) az iskola társadalmi funkciójából kiindulva, azt mondják, hogy a családi szocializáció nem elegendő a gyermek sikeres társadalmi beilleszkedéséhez (*consensus theory).* Ehhez kapcsolható Durkheim (1980) gondolatmenete, melyben különbséget tett az érzelemközpontú családi és az absztraktabb iskolai szocializáció között. Durkheim szerint a társadalom akkor lehet homogén, akkor működhet jól, ha tagjai egyetértenek az alapvető értékekben. Az iskola funkciója ennek az egységes értékrendszer megtanítása a diákoknak (Durkheim 1980).

A marxista, neomarxista kutatók is átvették a rejtett tanterv fogalmát, és saját elméleti hátteret dolgoztak ki, túllépve a jelenség egyszerű leírásán. Alapműnek számít Bowles és Gintis (1977) műve, melynek jelentőségét nem az általuk megfogalmazott gondolatok adták,

ugyanis azokat maguk a szerzők is módosították a későbbiekben, sőt egyes állításaikat vissza is vonták, hanem az, hogy egy olyan érvrendszert mutattak be, mely sokak számára alkalmat jelentett az elhatárolódásra és kiindulópontot adhatott a saját okfejtésnek. Bowles és Gintis (1977) nem hittek az iskola egyéni fejlesztő hatásában, az iskolában, mint a társadalmi mobilitás színhelyében. A rejtett tanterv szerintük nem más, mint a társadalom újratermelésének egy eszköze. E szemléletmód korrespondencia elméletként vált ismertté, mely szerint a kulturális szféra a termelési viszonyokat képezik le, és a társadalmi tudat a gazdasági feltételek által meghatározott. Az iskola egy kapitalista gyár tükörképe, mely célja, hogy a diákoknak megtanítsa a gazdaság működéséhez szükséges attitűdöket, mindenkinek a társadalmi hierarchiában elfoglalt helye szerint.

Jean Anyon (1980) az iskolai tudáselosztást vizsgálta. Szerinte a társadalom alapvető viszonyai leképeződnek az iskolai tudáselosztás viszonyaiban, az iskola a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek újratermelődéséhez járul hozzá, ezek felszámolása helyett. A társadalom tükrének nevezte az iskolákat. Anyon az 1978/79-es tanévben vizsgált öt angol iskolában egy-egy ötödik osztályt. Két osztályba munkásszülők gyermekei jártak, másik kettőbe középosztálybeli gyermekek, egy osztályba pedig az elithez tartozó családok gyermekei. A rejtett tanterv nagyon jól megmutatkozott az iskolai tanítás és tanulás strukturálásában és lebonyolításában, de az elvárt követelményekben is. A munkásgyerekektől pontosságot, tekintélytiszteletet és engedelmességet vártak el, míg a felsőosztálybeli gyermekektől kreativitást, rugalmasságot, szellemi nyitottságot. Vizsgálati eredményei bebizonyították, hogy a társadalmi determinizmus tökéletesen megvalósul a rejtett tanterv révén. A kérdés már csak az, hogy mindezt mi működteti? Az iskola célracionális módon jár el a középosztályi értékek meglétének értékelésével, hiszen a társadalom e tulajdonságok megtanítását várja el. A probléma ott van, hogy ezek az értékek a társadalmi rétegek között egyenlőtlenül oszlanak el és az iskola azokat jutalmazza, akik rendelkeznek ezekkel. Arra viszont nincs megfelelő módszere, hogy megtanítsa ezeket az értékeket azoknak a diákoknak, akik más környezetből érkeztek, ehelyett deviánsnak minősítik őket, amivel egyenesen a sorozatos iskolai kudarcok világába taszítják őket.

Egy másik irányzatot jelentenek a kritikai kultúrakutatás képviselői,[15] akik szembehelyezkedtek a korrespondencia elmélettel, mely szerintük túlságosan leegyszerűsíti a gazdaság és iskola kapcsolatát. Az egyén szembe is helyezkedhet az uralkodó ideológiával, hiszen nem teljesen kiszolgáltatott, felhívták a figyelmet szubkulturális ellenállásra *(resistance theory)*. Bár elfogadják, hogy az oktatás jelentősen függ a gazdasági

[15] A kritikai kultúrakutatás központja a Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS), mely Birminghamben működik.

folyamatoktól, de ennek ellenére jelentős a függetlensége is (Apple 1979; 1982; Giroux 1983 és Aronowitz–Giroux 1985). Az irányzat további képviselője Paul Willis (1977), aki az iskola kultúrájával szembehelyezkedő munkásosztályból származó fiatalokat vizsgált. 1972 és 1975 között végzett kutatásával alátámasztotta Bourdieu (1978) nézetét, miszerint az iskola újratermeli a társadalmi osztályokat, ezáltal a társadalmi hierarchiát, miközben az oktatási rendszer működését az uralkodó csoportok érdekei irányítják. Willis (1977) szerint a „skacok" ennek tudatában voltak, éppen ezért ellenszegültek az iskola által közvetített értékeknek, az iskola kultúrájában egy, a saját munkás identitásukat leromboló kultúrát láttak, mely ellen közösségbe szerveződve küzdöttek. Így azonban ellenállásukkal éppen társadalmi egyenlőtlenségük újratermelődéséhez járultak hozzá. Willis által részletesen leírt szkénék csak kiindulópontot jelentettek az iskolarendszerre vonatkozó megállapításaihoz.

Portelli (1993) a rejtett tanterv négy fő megközelítési módját különítette el. Elsőként ki nem mondott, nem hivatalos elvárásokként definiálta, másodsorban akaratlan tanulási eredményekként, harmadsorban az oktatás felépítéséből adódó implicit üzenetként, de tekinthetünk a rejtett tantervre a diákok alkotásaként is. Az első definíció Jackson (1968) fogalmával azonosítható. A második értelmezés alapgondolata, hogy minden emberi cselekedetnek lehetnek nem tervezett következményei, melyeket gyakran nem ismernek fel, vagy csak jóval a megtörténtük után. A harmadik definícióban Ivan Ilich (1978) gondolatait fedezhetjük fel. A negyedik megközelítésben Snyder (1973) gondolatai jelennek meg, aki kutatásában az elvégzendő feladatokra irányuló tanulói reakciót vizsgálta. Rámutatott arra, hogy a diákok és pedagógusok elvárásai nagyon különbözőek, sőt a tanulóknak nem is kell feltétlenül tanáruk elvárásainak megfelelően cselekedniük a siker érdekében, hiszen ismerik a rejtett tanterv tartalmát, amit saját viselkedésükkel hoznak létre.

Friedenberg (1971) szerint a rejtett tanterv legfőbb célja, hogy a diákok megtanuljanak olyan felsőbb hatalom befolyása alatt élni, mely nincs tekintettel egyéniségük autonómiájára. Megtanulnak az intézmény szabályai szerint viselkedni, megtanulják mit szabad és mit nem. Egy olyan téveszme alakul ki bennük, hogy semmiféle döntésre nincs lehetőségük, megtanulnak kiskorúnak lenni. Kialakul a tökéletes kívülről irányítottság, vagy manipulálhatóság, a *riesman*-i *kívülről irányított* karakter (Riesman 1973). Az iskola közvetíti a diákok felé a társadalom által elengedhetetlennek ítélt viselkedésmódokat, melyek a közmegegyezés szerint szükségesek az életben való boldoguláshoz, ilyen például a fegyelem, az önuralom, az engedelmesség, a szorgalom vagy a kreativitás és a versenyszellem.

Ivan Ilich szerint (1978) az iskola aláássa az egyén autonómiáját, háttérbe szorítva a kezdeményezőképességét, miközben azt sugallja, hogy csak oktatás révén válhat valaki igazi felnőtté, csak az a tudás értékes, amit ott adnak át. Az oktatásügyre, mint piaci mechanizmus

tekintett, mely áruként adja át a tudást fogyasztói számára. Minél drágább ez az áru, azaz minél magasabb iskolai képzésről van szó, annál kevésbé elérhető el a szegényebbek számára, tehát a gazdagok számára van fenntartva. Az iskola így egy szociális kasztrendszert alakít ki. Megfogalmazta a társadalom iskolátlanításának (deschooling) koncepcióját, mely szerint a kötelező szigorú tantervekre épülő oktatást a saját motiváción alapuló tanulásnak kellene felváltania. Mivel az iskola nem tudta ellátni a rábízott feladatokat, így számára egyértelmű volt, hogy új megoldási módok után kell kutatni. Véleménye szerint a diákok addig sem az iskola falain belül tanulták meg a társadalom működéséhez szükséges ismereteket, és aki akar tanulni, az a kötelező iskoláztatás nélkül is fog tanulni, autonóm tanulási formákat álmodott meg és egy horizontálisan tagolt iskolarendszert, a szabad művelődés intézményeit (Bodonyi 2012).

Green kutatásában azt vizsgálta, hogy a pedagógusokban milyen kép alakult ki diákjairól. Kutatása során jelentős kettősséget észlelt: bár a pedagógusok igyekeztek különböző szakkifejezésekkel leírni egy-egy diákjukat, nem kezelték őket egyéniségekként, merev, egyértelmű „címkéket” aggattak rájuk (például: ostoba, közepes képességű, kiváló) (Green 1977). Rosenthal és Jacobson (1968) kutatásai bebizonyították, hogy az ilyen „címkék” rejtetten közvetítődnek a diákok felé. A „jó tanuló” megnyilvánulásaira szinte mindig érkezik reakció a pedagógus részéről, viszont a többieké gyakran visszajelzés nélkül marad, ha egy „jó tanuló” nem ért valamit a pedagógus segít neki, viszont a többieket csak figyelmezteti, hogy figyeljenek jobban. A pedagógus kedvező vagy kedvezőtlen értékítélete jelentősen befolyásolja a diák teljesítményét, így válik az elvárás önbeteljesítő jóslattá (Pygmalion-effektus). A pedagógus értékelését előbb-utóbb az osztálytársak is átveszik és felerősítik, például „rossz tanulóval” nem szívesen barátkoznak. Ez már nem más, mint a rejtett tanterv önfenntartó működési mechanizmusa. Wellendorf (1974) szerint az iskolai szkénék, azaz jelenetek és az általuk hordozott szocializációs folyamatoknak mindig kettős jelentésük van: egy hivatalos és egy rejtett. A hivatalos jelentések deklaráltak és kodifikáltak, megtanulásukra minden diáknak egyenlő esélye van. A sikeres iskolai léthez szükséges látens elvárásokat ismétlődő helyzetekből kell megtanulnia, megértenie a diákoknak. Nagyon hasznos tulajdonság tehát az alkalmazkodóképesség, hiszen a gyerekek sikerei, kudarcai aszerint alakulnak, hogy mennyire érzékenyen tudják kiszűrni a rejtett jelentéseket és mennyire tudnak hozzájuk alkalmazkodni.

A tanulók szelektálására vonatkozó társadalmi igény egyik következménye a diákok értékelésében mutatkozik meg. Az osztályzat elméletben értékeli a diák teljesítményét, az iskolai követelményeknek való megfelelését és egész személyiségét, a valóságban azonban a pedagógiai értékelés egyoldalú és sztereotípiák által befolyásolt. A pedagógusok feladata,

hogy egyetlen érdemjeggyel jellemezzék a tanulók teljesítőképességét. Mindez a jelenlegi pedagógiai eszközökkel lehetetlen feladatnak bizonyul. A pedagógusok egy ellentmondásmentes kép kialakítása érdekében olyan információkat is figyelembe vesznek, melyek a tanulmányi teljesítmény szempontjából nem lényegesek. Itt mutatható ki az a mechanizmus, mely során a tanuló tulajdonságai összekapcsolódnak teljesítményével, melyek eddig a pontig rejtett módon kommunikált elvárásban voltak csak jelen. Részben ezzel magyarázható a különböző társadalmi rétegekből érkező gyerekek eltérő iskolai érdemjegyei, hiszen a plusz információk, a karaktertulajdonságok már-már nagyobb súllyal szerepelnek az érdemjegy kialakításának folyamatában, mint a valós iskolai teljesítmények. A felső-és középosztálybeli gyerekek már iskolába lépésük pillanatában rendelkeznek az iskola által elvárt tulajdonságokkal és normákkal, míg az alsóosztályból származó gyerekek egy teljesen idegen környezetben találják magukat, mely megnehezíti beilleszkedésüket és gátolja iskolai teljesítőképességüket is. Az érdemjegyek tehát elválaszthatatlanok a társadalmi osztályban elfoglalt helytől.

1.3. A társadalmi viszonyok újratermelődése és annak eszközei

Bourdieu (1978) úgy vélte a társadalmi újratermelődés a tőkék konvertálása révén valósul meg, mely tőkék relációk is, melyet Coleman (1966) is így értelmezett, viszont Coleman-nal ellentétben Bourdieu szerint a tőke cserélhető, konvertálható. A tőke anyagi vagy inkorporált, elsajátított formában felhalmozott munka, melynek különböző csoportjainak és alcsoportjainak elosztási struktúrája azonos a társadalmi hierarchia struktúrájával. Bourdieu (1978) elkülönített gazdasági, társadalmi tőkét, valamint kulturális tőkét, ezen belül bensővé tett, inkorporált tőkét, objektiviált és intézményesült kulturális tőkét.[16] A rekonverziós stratégiák közül a legfontosabb azt szolgálja, hogy a gazdasági tőke kulturális tőkévé konvertálódjon. Minél kevesebb jó pozíció létezik, annál nagyobb lesz az ilyen helyzetben lévők ragaszkodása, és annál jobban igyekeznek megtartani azt, így a társadalom nyitottsága csökken. A legrosszabb helyzetű csoportok esetében a társadalmi folyamatok visszaszorításuk

[16] A gazdasági tőke könnyen, közvetlenül pénzzé alakítható és főként tulajdonjogi formában intézményesül. A kulturális tőke gazdasági tőkévé konvertálható mely főként iskolai végzettség formájában intézményesül, ezen belüli alcsoport a bensővé tett, inkorporált kulturális tőke, mely testre szabott, testbe épített, bensővé tett tulajdonság, a családban vagy az iskolában megszerezhető tőke, mely a személyiség szilárd részévé, habitussá vált, így ez nem átruházható, például modor, ízlés, nyelv, habitus. A kulturális tőke másik alrendszere az objektivált kulturális tőke, mely átruházható, tárgyi, pénzért megvehető, de azok a képességek melyek használatát lehetővé teszik már nem ruházhatóak át. Ide sorolhatók: könyvek, képek, lexikonok és médiaeszközök. A kulturális tőke harmadik formája az intézményesült kulturális tőke, mely tárgyiasult és sajátos tulajdonságokat kölcsönöz az általa garantált kulturális tőkének, például: diploma, kitüntetése, rangok, címek. A társadalmi vagy kapcsolati tőke a kapcsolatokból táplálkozik, gazdaságivá konvertálhatóak, olyan erőforrások ezek melyek egy csoporthoz való tartozáson alapulnak (Bourdieu 1978).

mellett dolgoznak, ide tartoznak a társadalom azon tagjai, akik a legalacsonyabb iskolai végzettséggel, a legrosszabb munkahelyeken dolgoznak. Nekik egyre nő az esélyük arra, hogy berögződjön a rossz helyzet a kedvezőtlen családi feltételek átadásával és így a többségi társadalomtól végleg leszakadjanak. Ahogy Csoba Judit írja: *„A jóléti állam visszavonulása az utóbbi években egyre erőteljesebbnek tűnik Magyarországon is. A társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítésében, az egzisztenciális szükségletek kielégítésének garantálásában az állam részéről jelentős elmaradásokat tapasztalunk. A társadalmi problémák megoldásában – még ha azok hátterében alapvetően strukturális okok húzódnak is – egyre nagyobb felelősség hárul az egyénre és a természetes támogató rendszerekre, a családra, a helyi közösségekre."* (Csoba 2014: 3).

Fontos és mindent átható probléma, hogy az iskola nem képes a társadalom „liftjeként" funkcionálni, ehelyett a társadalmi viszonyok, értékek és szabályok újratermelődésének fontos színterét jelenti. A családon belüli pozícióátadás már a szocializáció első pillanatában elkezdődik, a családban követett mintákkal, követelményekkel, azzal, amit a család életmódja, vezérlő értékrendje sugall. Az így kialakuló beállítódások meghatározóak abban, hogy a gyermek hogyan viszonyul az elsődleges szocializáció után vele kapcsolatba kerülő intézményekhez, így az iskolához is. Az egyének nehezen alkalmazkodnak az új feltételekhez, a gyermekekbe a korai szocializáció során berögződött szokások, habitusok, értékek változtatása rendkívül energiaigényes, pedig mindezt meg kellene valósítaniuk az iskoláknak (Ferge 1982). Ferge (1980) szerint az iskola eredeti kultúraközvetítő, ismeretátadó funkciója mellett, két új feladatot is kapott: a társadalmi rétegek közötti kulturális különbségek megszűntetését és a társadalmi mobilitás segítését. Bourdieu (1978) szerint az iskola eredendő feladata, hogy átadja azokat az ismereteket, melyek gazdasági-, politikai- és kulturális életben való érvényesüléshez szükségesek. Ez a mobilitási esély valójában nem adatik meg, mivel az iskola konzerválja a családból jövő kulturális egyenlőtlenségeket. Bourdieu szerint (1978) az iskolának három funkciója van: tananyagátadás, társadalmi reprodukció és ideologikus funkció, ami alatt a társadalmi reprodukció elkendőződését érti, mely a társadalmi egyenlőtlenségek tanulmányi egyenlőtlenségekké való konvertálásán keresztül valósul meg. Az iskola úgy értékeli a családi szocializációt, mintha az egyén értékeit jutalmazná. Bár az iskolában elsajátított tudás lehet ugyanaz, de nem ezt értékelik, hanem ennek a tudásnak a használati módját, ami nem ugyanolyan a különböző társadalmi rétegeknél. Az iskolarendszer a tudáson felül értékeli a modort és a stílust is, melyeket a társadalmi hovatartozást alakít ki. A francia szociológus két viszonyt különített el, a felső osztály gyermekeinél a kulturált viszonyt, a középosztály gyermekeinél az iskolás viszonyt. A 80-as évek végén Bourdieu úgy találta, hogy a francia iskolarendszer egyértelműen a felső osztály értékeit, a kulturált

viszonyt helyezi előtérbe, a jó modort, a választékos stílust és az egyéni önkifejezést. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni az iskolában háttérbe szoruló középosztályi iskolás viszonyról, ami szorgalmat, precizitást és kitartást jelent. A két értékrend kettőséget okozott és okoz jelenleg is az iskolarendszer egészében. Hasonló kettőségről beszélt Ferge Zsuzsa (1984) is: mikor az oktatás fejlődését két ágra osztotta. Egyrészt felülről lefelé szélesedett az elitrendszer, ahol ünnepnapi és magas szintű hétköznapi tudást adtak át, másrészt lentről felfelé is épült a népoktatási rendszer fejlődésével, ahol alacsony szintű hétköznapi tudásra és szaktudásra készítették fel a gyerekeket. A két rendszer tehát más tudást szolgáltatott és szolgáltat különböző társadalmi csoportoknak (Ferge 1984). Hunyady (2002) felhívja a figyelmet arra, hogy az iskola kettős jellegének fennmaradása 1990 után is erősítette a felnőtté válás folyamatának társadalmi differenciáltságát: a társadalom felsőbb rétegei egyre értékesebbnek tartották a tanulást, míg az alsóbb rétegek egyre kisebb értéket tulajdonítottak a tudásnak (Hunyady 2002).

Az iskolákban kisebb kilengésekkel, de ma is megvalósul a fennálló társadalmi hierarchia újratermelődése. Az előnyökkel érkező diákok, a „jó" tanulók előnye tovább nő, míg a hátránnyal érkező, „rossz" tanulók még hátrányosabb helyzetbe kerülnek. A társadalmi rétegződés és az iskolarendszer kapcsolata rendkívül stabil, évtizedek óta nem következett be jelentős előrelépés.

Jelentősek a diákokra gyakorolt családi hatások is, hiszen nagyon fontos, mely gyermek milyen családi közegből érkezik, milyen értékekkel és elvárásokkal. Ligeti és társai (2000a) által vizsgált elitiskolákba főként magas iskolai végzettséggel és jó anyagi helyzettel rendelkező szülők gyermekei tanultak. Az ilyen közegből érkező diákok fontos értéknek ítélték meg a munkát, a tudást, a tanulást, a teljesítményt és az ezek segítségével megszerezhető javakat, de ezzel párhuzamosan a demokratikus értékeket már nem tartották fontosnak. A diákoktól elvárt teljesítmény, a jegyekért való küzdelem nem kedvezett a tolerancia kialakulásának és fennmaradásához, bár mindez napjaink légkörének része, de így kioltották a sikertelenebbekkel, gyengébbekkel szembeni szolidaritás és a tolerancia érzését. A „versenyistálló" típusú iskolákba járók szinte mindegyike felsőoktatási intézményben kívánt továbbtanulni, részben a szülői indíttatás miatt is. A másik típusú, „elfekvő" iskolákba járó gyerekek nagy része már átesett egy-egy nagyobb iskolai kudarcon és nem rendelkeztek munkával kapcsolatos, elhelyezkedési jövőképpel. Nagyon alacsony presztízsű iskolák voltak ezek, melyek gyakran a fennmaradásért küzdöttek Ligeti (2000a).

Az iskola nem követeli meg az önértékelést és a tudás komplexitását, hiszen nincs rá idő. A tantárgyak túlságosan elkülönülnek egymástól, ezt hivatott volna megváltoztatni a Nemzeti Alaptanterv (NAT), eszerint területeket tanítottak volna az iskolában, de a bevezetett

kerettanterv végül ismét tantárgyközpontú lett. Ma Magyarországon csupán néhány alternatív iskolában rugalmas az időbeosztás, állandó a csoportmunka a frontális előadás helyett, közösen oldanak meg problémákat, miközben megtanulnak egymásra is figyelni, egymással dolgozni. A „versenyistálló" és „elfekvő" iskolákba járó diákok rácáfoltak arra az állításra, miszerint amit ismerünk, azzal szemben elfogadással viselkedünk, hiszen hiába a szerteágazó társadalomismeret oktatás, ettől még nem voltak toleránsabbak a diákok (Liget 2000).

Ferge Zsuzsa (2014) tanulmányában ismételten felhívta a figyelmet az oktatás kiemelt szerepére, ahogy arra is, hogy 1980 óta valódi vagy álreform lépések sorozata zajlott le, melyeket eltérő módon értékelhetünk. Történtek pozitív lépések, növekedett az oktatás elérhetősége és talán sikeresebben próbálják a diákokat felkészíteni a modernitás-posztmodernitás akadályaira, de szemtanúi lehettünk negatív jelenségeknek is, a pedagógusi munka mind anyagi és erkölcsi alábecsültségének, a pedagógusképzés alacsony színvonalának. Ferge szerint *„a köznevelés 2010 óta tartó reformja azonban a mi megítélésünk szerint súlyos ütéseket mér nem csak az iskolai célok teljesíthetőségére, hanem a civilizáció egészére. (...) a tankötelezettségi korhatár leszállítása, a szakképzés lebutítása és a gimnázium elérhetőségének korlátozása közvetlenül rontja a gyerekek tanulási (életre felkészülési) esélyeit. A fegyelem, mint külső követelmény a legfontosabb civilizációs feltételt gátolja. Azt ugyanis, hogy a külső szabályok belsővé, automatizmussá váljanak, hogy kialakuljon, ahogy Elias írja, „egy komplexebb és a korábbinál biztonságosabban működő felettes én", amely többek között jobb önkontrollt, átgondoltabb előrelátást jelent, és mindezzel elősegíti a „mindennapi élet pacifikálását", a korábbi korszakban jellemző mindennapi erőszak gyengülését. Mindez a civilizációs páncélt gyengíti, sok esetben már megroppantotta" (Ferge 2014: 134).* Mindezek következményeinek tekinthető a középiskolai beiskolázás csökkenése, az iskolai szegregáció felerősödése, a hazai és nemzetközi méréseken a magyar diákok által elért egyre rosszabb eredmények (Radó 2014).

Szüdi (2014) az iskolák államosításának első negatív hatásait elemzi, melynek elsőszámú veszteseiként a diákokat és családjaikat jelöli meg. Az 1990-es években tapasztalható általános presztízsvesztés, a tekintély megrendülése fokozottan jelentkezett az iskolai, a diák-pedagógus, gyermek-szülő kapcsolatokban (Hunyady 2002). A presztízsvesztést igazolja Fónai Mihály (1998) kutatása is, mely eredménye szerint a pedagógusok saját maguk kérdőjelezték meg legjobban a kilencvenes évek elején értelmiségi mivoltukat. 2010-ben ismét megerősítést nyert, hogy a pedagógusi professzió státuszvesztése tovább folytatódott, nem alakult ki vagy élt tovább az új vagy műveltségi középosztályi tudat a tanárok körében (Fónai 2010). Fónai - Dusa (2014) kutatása szintén igazolta, hogy a pedagógusi szakma presztízsének erősödése még várat magára, hiszen a tanárok státuszának

megítélése továbbra is romlott. *„Ezt a státuszvesztést támasztja alá, hogy a tanárok egyre alacsonyabb státuszú társadalmi csoportokból rekrutálódnak, ami jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanárokat inkább alsó-középosztálybelieknek, középosztálybelieknek lássuk. A tanárok ellentmondásos társadalmi helyzetét jól mutatja, hogy a professziókhoz szükséges tudás és az elérhető jövedelem, az elérhető szakmai karrier és a presztízs között erős inkongruencia érvényesül" (Fónai – Dusa 2014: 48, Dusa 2014).* Jancsák Csaba (2014) kutatása szerint a pedagógusi pályát választók fő motivációja a felvételikor az, hogy felsőfokú végzettséget szerezzenek, annak magas presztízse és a munkaerő-piacon való könnyebb elhelyezkedés miatt. A mesterszakra való jelentkezést pedig az motiválja, hogy értékesebb diplomát szerezzenek, mellyel könnyebben tudnak elhelyezkedni, jobban fizető állásokban. Egy másik kutatásból, melyben jogász és pedagógushallgatók pályaképét vetették össze, tudjuk, hogy a leendő pedagógusok hallgatóként alacsonyabbra helyezik magukat a presztízsrangsorban, mint a jogászok. A joghallgatók alacsonyabbra soroltál magukat, mint ahogy szerintük mások sorolnák be szakmájukat, a pedagógushallgatóknál pont fordítva történt, szakjukat jóval előkelőbb helyre soroltál a presztízsrangsoron, mint ahogy szerintük mások tették volna. Ez az eltérés a későbbiekben is rányomja bélyegét pályaképükre, ráadásul a romániai és ukrajnai hallgatókkal összevetve a magyar pedagógusjelöltek a legpesszimistábbak választott hivatásuk pozíciójával kapcsolatban (Fónai 2015).

A társadalmi viszonyok újratermelődésének eszközeiként értelmezem a következőkben az iskolai szegregációt/integrációt, azon belül az iskolai érdemjegyek által megvalósuló le-és felértékeléseket, az iskolai fegyelmezést és az állampolgári nevelést.

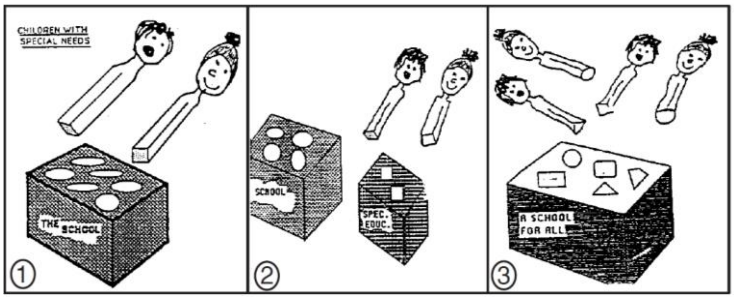
1.3.1 Szegregáció az iskolában

Társadalmi integráció fogalma bár köznapi és tudományos szóhasználatban egyre elterjedtebb, mégsem beszélhetünk egzakt, általánosan elfogadott jelentéstartalomról. Ez jelentheti egyrészt a fogalom bizonytalanságát, másrészt a sokszínűségét is. Az integráció ellentétpárja az oktatás terültén a szegregáció, a hátrányos helyzetű csoportok gyermekeinek elkülönített oktatása iskolán belül vagy iskolák között. A szociológiai vizsgálatok középpontjába a fogalompár az 1950-es, 1960-as években került, az afro-amerikaiak oktatási szegregációjával kapcsolatban, mely diskurzus kiterjedt más országok más társadalmi kisebbségeire és a fogyatékkal élők oktatási kérdéseire is. Majd megszületett a sajátos nevelésű igényű (SNI)[17] diák fogalma, melybe beintegráltak mindenféle valamilyen hátrányt

[17] E fogalmat illetően Dupcsik Csaba (2012) gondolatait fogadom el: *„A magyar törvénykezés– mind a 2003-as Közoktatási Törvény 121. § (1) 29. pontja, mind annak e sorok írásakor hatályos, a Köznevelési Törvény az*

szenvedő diákcsoportokat, többek között a fogyatékkal élőket is (Dupcsik 2012). A SNI fogalma szerencsés, hiszen a fejlesztendő területekre koncentrál és nem a diák fogyatékosságaira.

1. ábra: Az orvosi és pedagógiai integrációs modell ábrázolása

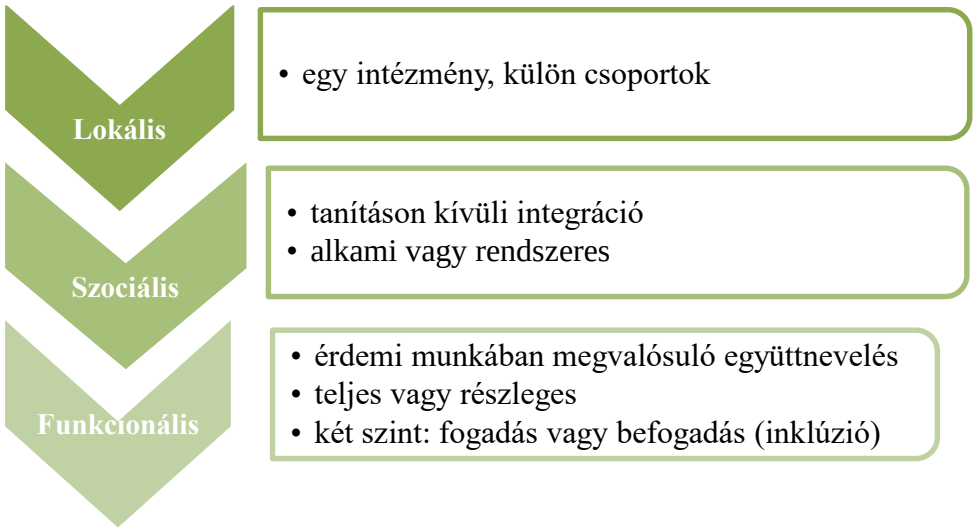


Forrás: Jönsson 1993

Az iskolai szegregáció lényegét szemléletesen mutatja a fenti kép 1 és 2. része. Korábban az orvosi modell általánosan érvényesült, mely szerint a problémát a gyermek okozza, el kell különíteni társaitól. A kép harmadik része már az pedagógiai modell érvényre jutását mutatja, az integrációt szimbolizálja. E szerint a diák sikertelenségét a külső környezetben kell keresni és az oktatási rendszer rugalmatlanságban (Jönsson 1993).

Csányi (2000) elkülönítette az integráció fajtáit és szintjeit, melyeket a következő ábrán szemléltetek.

2. ábra: Az integráció típusai és szintjei



Forrás: Csányi 2000, saját szerkesztés 2017

Országgyűlés által 2012. július 12-én elfogadott módosítása (2012/CXXXIV. tc.) 11 – alapján az SNI-kategória csak a szervi/értelmi fogyatékossággal, illetve pszichés zavarokkal küzdő tanulókra terjed ki, a hátrányos helyzetű/diszkriminált csoportokra nem. A szociológiai – és jelentős mértékben a köznapi – diskurzus szóhasználata azonban utóbbiakra is kiterjed, így aki a mai Magyarországon „integrált oktatásról" beszél, egyaránt gondolhat a szervi/pszichés okokból vagy tanulási zavarok miatt SNI-nek minősített, illetve szociális/etnikai helyzetük miatt szegregáció veszélyének kitett (a gyakorlatban legtöbbször roma) tanulókra" (Dupcsik 2012: 247).

A lokális vagy fizikai integráció az integráció legegyszerűbb változatát takarja, a térbeli távolságot csökkenti. Ebben az esetben a különböző diákcsoportok egy épületben tanulnak, de különböző osztályokban, tantermekben. A diákok között nincs semmilyen szervezett kapcsolat. Ilyen, mikor az SNI-s diákok az iskola egy külön osztályába járnak, ahol külön fejlesztő pedagógus foglalkozik velük. Az integráció alacsony fokáról van szó, de a fizikai közelség miatt magában hordozza az integráció további típusainak kibontakozását. A szociális integráció a szociális kapcsolatok kialakítására bátorít. Példa erre, amikor az épületben elhelyezett SNI csoportot tudatosan egyesítik a többségi diákok közösségeivel, együtt játszanak az udvaron vagy együtt ebédelnek, együtt sportolnak. Ezen belül két szint különíthető el. Az egyik szinten az együttnevelés csupán alkalmi jellegű, a másik szinten rendszeres. A funkcionális integráció a legmagasabb szintet képviseli. Ebben az esetben együtt tanulnak a tanórákon a diákok. Ezen belül is beszélgetünk részleges vagy teljes integrációról. A részleges funkcionális integráció alkalmával nem állandóan, csak bizonyos foglalkozásokon vesznek részt a különböző diákcsoportok. A teljes funkcionális integráció esetében az egész napot együtt töltik. Ezen belül beszélhetünk fogadásról vagy inklúzióról. Az előbbi esetében az iskolának nincs kidolgozott integrációs stratégiája, csak fogadja a diákot, de felelősséget nem vállal érte, probléma esetében a gyógypedagógushoz irányítja. Elvárják a diáktól, hogy ne nagyon lógjon ki a sorból, asszimilálódjon a többiekhez. Befogadás (inklúzió) esetén átgondolt iskolapolitikáról beszélünk. Minden intézmény felkészült az SNI-s diákok fogadására, tárgyi és személyi feltételeket illetően is. A pedagógusok a gyermek igényeihez szabott maximális igazodást véli fő feladatának, csak ritkán alkalmaznak frontális oktatást, gyakori a csoportmunka, a projektmódszer. A problémákat osztályszinten oldják meg, csak végső esetben fordulnak a gyógypedagógushoz, a pedagógus nem tesz különbséget SNI-s és nem SNI-s diákok között. Az is elfogadott, hogy 1-1 osztálynak két osztályfőnöke van, akik közül az egyik gyógypedagógus. A befogadás a szülőkre is vonatkozik tőlük is sokkal nagyobb fokú együttműködést várnak el (Csányi 2000).

Az integráció, szegregáció fogalmának megértését segíti a Dupcsik (2012) által felvázolt, szembenálló antiszegregációs és antiintegrációs érvek rendszere. Az antiszegregációs érvek szerint az elkülönített és egyenlő elgondolás sohasem működött, mivel a szegregált oktatás gyengébb minőségű oktatást jelent. A szegregált oktatás csökkenti a csoport tagjainak integrációs potenciálját, rejtett társadalmi feszültséget hordoz, a többség számára is negatív hatásokkal jár. A többséghez tartozó diákok tanulási esélyeit nem rontja az integrált oktatás, a más csoportokba tartozó diákok megismerkedésével olyan attitűdöket és készségeket tanulnak, mely pozitív hatást gyakorolnak későbbi életük során. Kritika a másik

oldallal szemben, hogy előítéletesek a kisebbségekkel szemben, a diszkriminációt és a kirekesztettséget segítik tudatosan vagy tudattalanul (Dupcsik 2012).

Az antiintegrációs érvek szerint az elkülönített és egyenlő elgondolás működhet, a szegregált oktatás nem jelent gyengébb minőségű oktatást. Feltevésük szerint, ha a társadalom egészében növekvő egyenlőtlenségek uralkodnak, akkor érdemes-e az oktatás területét kivonni ez alól, hiszen az integráltan oktatott kisebbség nehezebben integrálódik az társadalomba. Az integrált oktatás csökkenti az oktatás színvonalát, a másság gyerekeivel való gyakoribb konfliktusok megtörik az iskola harmonikus légkörét, kezelésük túl sok időt és energiát igényel a pedagógusoktól és az iskolától. Kritika a másik oldallal szemben, hogy a társadalmi rend bomlasztására törekszenek, akár konfliktusok árán is (Dupcsik 2012).

1.3.2 Az iskolai integráció anomáliájának bizonyítékai

A rendszerváltás előtt hazánkban osztatlan, állami igazgatásban lévő, ingyenes általános iskolai oktatási rendszer létezett, lakóhely szerinti beiskolázással. A fennálló politikai rendszer elutasította az iskolai szegregációt. Az iskolával kapcsolatban vizsgálódó kutatók azonban, már az 1970-es években rámutattak, hogy rejtett, de nagyon hatékony mechanizmusai működnek az iskolai elkülönítésnek a tagozatos osztályok révén (Csanádi–Ladányi–Gerő 1978, Ladányi–Csanádi 1983). Sőt, ez a rejtett iskolai szegregáció intézményesült is a kisegítő iskolák/osztályok formájában (Dupcsik 2012).

Csanádi – Ladányi – Gerő (1978) budapesti iskolákban vizsgáltak a normál és tagozatos (erősebb) osztályokba járó diákok társadalmi hátterét. A diákok 23,6%-nak volt segéd- vagy betanított munkás az édesapja, a tagozatos osztályokban ugyanezen arány 11,2% volt, a kisegítő osztályokban arányuk már 51,7%-ra nőtt. Egy értelmiségi szülő gyermeke 7,5-ször nagyobb eséllyel járt tagozatos osztályba, mint kisegítőbe. A vizsgált kerületben élő roma gyerekek 5,5-ször nagyobb eséllyel kerültek kisegítőbe, mint a nem romák, s az ottani tanulólétszám ötödét tették ki. (Csanádi–Ladányi – Gerő 1978: 33–40).

Kemény István 1971-es vizsgálata után az alábbiakat írta: *„A kisegítő iskola valójában a gyógypedagógiai tagozat szemérmesebb neve. (...) ...a népesebb cigánytelepek mellett szinte mindig megtaláljuk a kisegítő osztályokat: gyakorlatilag ezeket használjuk cigányiskolának” (Kemény 1976: 41).* A kisegítő osztályokban/iskolákban felülreprezentáltak voltak a cigány gyerekek, a kisegítő iskola, mint a gyógypedagógia eleme a társadalmi szegregáció eszközévé vált az 1970-es évekre.

„A 20. század utolsó harmadára azonban megkerülhetetlenné vált annak tudatosítása, hogy egyrészt a fogyatékosok iskolai végzettsége szignifikánsan alacsonyabb, mint az össznépességé, még akkor is, ha egészségügyi problémájuk nem érinti intellektuális

képességeiket, másrészt pedig, hogy a kisegítőkbe messze nagyobb eséllyel jutnak be tanulók az alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkező rétegekből" (Dupcsik 2012: 246).

Dupcsik (2012) szerint a rendszerváltás után kialakított oktatási rendszer alapjainak lerakásától egészen 2010-ig az antiszegregációs elvek voltak leginkább jelen a törvényhozásban, az adminisztratív intézkedésekben, az oktatási projektek kidolgozásakor, a szakmai és politikai kommunikációban is.

Kisebb-nagyobb sikereknek, kibontakozó érdemi szakmai vitáknak lehettünk tanúi. Például a 2002-ben indult OOIH[18] program sikerességéről Kézdi – Surányi (2008) kutatása tudósított, melyben a programban résztvevő és nem résztvevő iskolák eredményeit hasonlították össze. Arra világítottak rá, hogy a programban résztvevő iskolák jelentősen elmozdultak a személyközpontú pedagógia felé, főként az alsó tagozatok esetében. Részben ennek köszönhetően nagyobb volt a diákok autonómiára való törekvési szándékuk. Gyakrabban alkalmazott eszköz volt a csoportmunka a tanórákon, mely következtében sokkal magasabb fokú volt a diákok közötti együttműködés, mint a programban nem résztvevő iskolák diákjaik között. A diákok fejlődése minden területen látható volt, negatív hatást nem találtak. Az integrált oktatás pozitív hatással volt önértékelésükre, krízishelyzetekre való reagálásukra. A szerzőpáros konklúziója, hogy az iskolai integrációnak nincsenek negatív hatásai, szükséges annak megvalósítása, a szegregált osztályok felszámolása. Az eredmények azt mutatják, hogy a szegreált iskolák minden területen rosszabb eredményeket értek el, mint az integrált iskolák. A jobb tanulói eredményekhez az integráción felül a személyközpontú, tanulói autonómiát elősegítő pedagógia és a csoportmunka mindennapos alkalmazása segíthet minket (Kézdi – Surányi 2008).

A roma fiatalok tanulmányi lemaradásának egyik fő okaként hivatkozik Kertesi – Kézdi (2012) az iskolai szegregációra. Hazánkban az oktatás intézmények eltérőek társadalmi és etnikai összetételük tekintetében. E mögött több okot azonosított a szerzőpáros: *„a lakóhelyek társadalmi összetételében fennálló egyenlőtlenségek, a szabad iskolaválasztás hazai rendszeréből következő, az iskolakörzetek közötti nagymérvű – és társadalmi státus szerint rendkívül szelektív – tanulói mobilitás, a jobb iskolák szelektív felvételi gyakorlata, az esetenként ezt erősítő, szegregatív helyi iskolapolitika, a roma tanulókkal szembeni előítéletek"* (Kertesi – Kézdi 2012: 52).

2010 után azonban megfigyelhető az antiintegrációs elvek egyre erőteljesebb térhódítása Magyarországon és az OOIH-hoz hasonló programok háttérbeszorulása. *„Ugyanis*

[18] Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH), melyet 2002-ben az Oktatási Minisztérium hozott létre, azzal a céllal, hogy a HH és roma diákok általános iskolai integrált és magas minőségű képzése előtérbe kerüljön Magyarországon. 2004/2004-es tanévben 45 iskola került be a programba, mely jelentős plusz anyagi forrásokat és pedagógiai szakmai segítséget jelentett számukra (Kézdi – Surányi 2008).

ironikus módon éppen az 1990 körül bevezetett új rendszer más, a fenti elvvel egy „csomagban" bevezetett elemei, mint a nemzetközi összehasonlításban szokatlan mértékű decentralizáció (az Education at a Glance, 2004 alapján: Balázs–Palotás 2006: 58, 425) vagy a szabad iskolaválasztás (vö. többek között Zolnay 2008) következtében éppen ebben a korszakban nőtt sosem látott mértékben a magyarországi romák oktatási szegregációja; az esetleges hosszú távú hozadékok pedig még nem láthatók (a jelenségről és szociológiai kritikájáról lásd Dupcsik 2009: 301–313, Dupcsik–Molnár 2008)" (Dupcsik 2012: 247).

Az iskolai integrációhoz való viszonyulások talán egyre eltérőbbek, vannak, akik kritikával illetik, vannak, akik passzívan elfogadják és vannak, akik támogatják.

Az okokra Dupcsik (2012) több szinten rámutat. Makroszinten teljesen érthető az integráció elutasítása, hiszen Magyarország egy szélsőséges egyenlőtlenségekkel jellemezhető ország, ahol a kulturális tőke, az iskolai végzettség fő tényező az egyenlőtlenségek újratermelődésében. Magától értetődő egy olyan iskolarendszer kialakulása és fenntartása, mely szélsőségesen egyenlőtlen és korai szelekcióval jellemezhető. A fennálló rendszer megváltoztatására irányuló törekvések ellenállásba ütközése is teljesen természetes reakció.
Az iskolák igazi társadalmi feladata a valóságban arról szól, hogy reprodukálja az egyenlőtlenségeket. A szereplők pedig minden az egyenlőtlenségek mérséklésére irányuló törekvést zavart keltőnek ítélnek meg, mely az iskolarendszer alapjait támadja meg (Dupcsik 2012).

Az oktatásszociológia szintjén érdemes látni, hogy az integrált oktatás az iskola minden polgárától, a szülőktől, pedagógusoktól, diákoktól, iskolafenntartóktól plusz beruházásokat igényel, nem feltételül anyagi értelemben, sokkal inkább attitűdbeli változásokat és új készségek elsajátítását. Úgy vélik nincsenek erre felkészítve, és plusz erőfeszítéseik értékelés nélkül maradna. Csányi (2001) szerint valóban plusz beruházást igényel az integráció megvalósítása, hiszen nem csak a diákok „összekeverését" jelenti az integráció, magába foglalja az iskolai tananyag, az oktatási módszertan és a pedagógusi hozzáállás megújulását. Integrációra, megújulásra nem képes egy olyan iskolai közeg, ahol merev tananyag központúság, alá-és fölérendeltségi viszonyok, a frontális oktatás kizárólagossága és poroszos oktatási rendszer uralkodik. Egy ilyen rendszer nemcsak az integrált oktatás megvalósítására alkalmatlan, de a többségi társadalom gyermekeinek a kiszolgálására sem, hiszen anakronisztikus és diszfunkcionális, gondoljunk csak a magyar diákok PISA felméréseken elért siralmas eredményeire.

Bánfalvy (2008) integrációs cunaminak nevezi az ezredforduló után kibontakozó oktatási, szociális és munkahelyteremtő intézményekben megmutatkozó integrációs dömpinget, melyre váratlanul, a megfelelő előkészületek nélkül került sor. „*Azért hasonlítjuk*

ezt az átrendeződési hullámot cunamihoz, mert kompromisszumokat nem ismerően, viharos sebességgel, központilag megirányított kampányok keretében ömlik rá az oktatás aktuális rendszerére, felborítva a status quót, pusztítóan és csak reményét nyújtva annak, hogy az oktatás természetes rendje a vihar elmúltával regenerálódjon" (Bánfalvy 2008: 34). Az integráció felgyorsulását a szerző az alábbi adatokkal támasztja alá: *„A folyamat rohamos: az ezredfordulón az óvodások 68%-a, az általános korú fogyatékosok közel 18%-a, a középiskolások 80%-a vett részt integrált iskolai képzésben. A 2002/2003- és 2006/2007 tanévek között az integrált SNI-gyerekek száma összességében mintegy 18 ezerről 31 ezer főre emelkedett, ami azt jelenti, hogy 28%-ról 41%-ra nőtt az integráltan tanuló SNI-gyerekek aránya"* (Bánfalvy 2008: 27). Történik mindez úgy, hogy 1990 óta folyamatosan csökken az általános iskoláskorú diákok száma (kivetélt csupán az 1997-es év jelentett), miközben az általános iskolákat jelentős számban zárták be. Az iskolák ez ellen úgy (is) védekeztek, hogy kinyitották kapuikat a korábban be nem fogadott SNI-s diákok előtt is, nagyrészt úgy, hogy nem rendelkeztek sem a szükséges tárgyi és személyi feltételekkel. És nagyrészt ezt nevezik integrációnak az iskolák (Bánfalvy 2008).

Ezen adatok valóban elgondolkodtatóak, de Dupcsik (2012) felhívja a figyelmet rá, hogy az összes hasonló korú gyermek adataival összevetve 2002 és 2006 között a sajátos nevelésű igényű gyerekek százalékos részesedése 0,9%-ról 1,78%-ra növekedett. Mely azt is jelenti, hogy a magyar osztályok jelentős részében csak elvétve találunk 1-1 integrált diákot. Fenntartásokkal kell kezelnünk Bánfalvy (2008) természeti katasztrófává dimenzionált integrációs hullámát, ahogy az általa használt számokat és arányokat is, hiszen ő az óvodáskorú és középiskolás korú integrált SNI-s gyermekekkel is számol, holott ezeken a szinteken nem is nagyon létezik speciális képzés számukra, nincs is számukra más alternatíva, mint az integrált oktatás igénybevétele (Dupcsik 2012). A legfrissebb adatok szerint az integráltan oktatott SNI diákok részesedése a 2016-ot megelőző 15 évben 0,7%-ról 4,5%-ra növekedett, míg a gyógypedagógiai tanmenet szerint képzett SNI diákok aránya csökkent 3 %-ról 2%-ra, és 2013 óta változatlan (Varga 2018). E mögött részben az iskolák túlélési stratégiájának működését is felfedezni vélhetjük. Az iskolák a magasabb összegű pénzbeli támogatások miatt fokozottan érdekeltté váltak az SNI diákok integrációjában. Dupcsik (2012) számításai szerint három „normál" diákot érő SNI-s diák után az alapnormatíva 260%-át hívják le az iskolák. Havas (2008) rámutatott azonban arra, hogy sok esetben az iskoláknak járó normatíva a fenntartókhoz kerül, akik nem minden esetben juttatják el az iskolákhoz, vagy ha mégis akkor a plusz normatívát nem az SNI-tanulók fejlesztésére költötték, hanem beolvasztották az iskola költségvetésébe.

Bánfalvy (2008) integrációs cunamijával párhuzamosan szegregációs hullám is útjára indult, mely főként a cigány gyerekeket érintette. Ezt alátámasztja Kemény István által 2003-ban vezetett kutatás is, mely szerint a roma általános iskolás korú diákok egyharmada (93 ezer diákból 37 ezer diák) cigánytöbbségű osztályban tanult (Kemény-Janky-Lengyel 2004). Hasonlóan arra a következtetésre jutott Havas – Kemény - Liskó (2002) és Havas (2008) is, hogy a cigánygyerekek szegregált oktatása folyamatos növekedést mutat: 1981-ben 156 cigányosztályt azonosítottak, 2000-ben 770-et, 2004-ben már 1200 ilyen osztályt találtak és további 1800 osztályt, mely roma többségű volt.

Magyarország adatai a 2015. évi PISA vizsgálatban lesújtó helyzetképet adnak a magyar diákok teljesítményéről. E nemzetközi tanulói teljesítménymérésben a diákoknak jelentősen romlott teljesítménye olvasottszöveg-értési és természettudományos területen. Ez utóbbi tárgyból a gyengén teljesítők aránya hazánkban nőtt a legnagyobb mértékben. Tanulóink negyede nem érte el a minimálisan elegendő pontszámot sem matematika és szövegértés területén. A diákok társadalmi-és gazdasági háttérváltozóinak az iskolai teljesítményre gyakorolt következménye hazánkban volt a legjelentősebb az Európai Unión belül. Jelentősek az iskolatípusok közötti különbségek, a diákok által látogatott iskolatípus meghatározza tanulmányi teljesítményüket, ez a korai szelekciót támasztja alá a középfokú oktatás területén. A középfokú iskolák három típusa közül a szakiskolákba járók teljesítettek a legrosszabbul a PISA felmérésen (PISA 2015). Az Európai Unió Tanácsa ajánlásában 2017 nyarán ajánlotta Magyarországnak, hogy vezessen be intézkedéseket, melyek növelik a diákok iskolai teljesítményét és csökkentik a szegregációt a magyar iskolákban (Európai Unió Tanácsa 2017).

A korai iskola-elhagyási ráta (ESL) területén is az uniós átlag fölött teljesítettünk 2016-ban (Magyarország: 12,4%, uniós átlag: 10,7%). A magyar érték egy 2010 óta tartó növekedés eredménye, míg az EU többi tagországában folyamatosan csökken ez a mutató (Oktatási és Képzési Figyelő 2017).

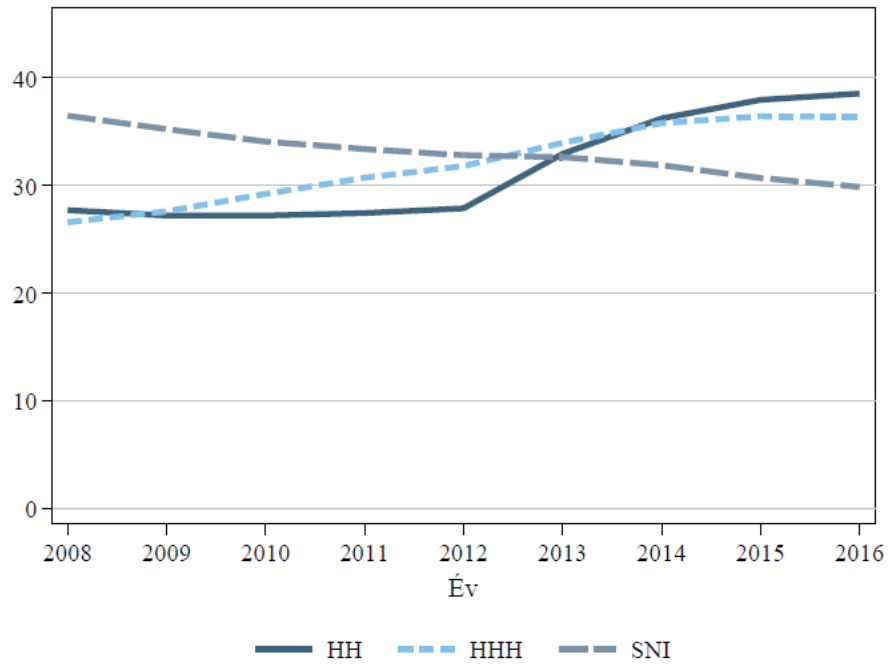
Az Európai Unió kisebbségeket és a hátrányos megkülönböztetést vizsgáló kutatása szerint (FRA 2016) 2006 és 2016 között fokozódott a hátrányos helyzetű diákok szegregálása, különösen a romákat tekintve Magyarországon. Ennek okaiként azt találták, hogy erősödött a földrajzi szegregáció és a szülők gyakorlatilag szabadon választhatnak iskolát gyermeküknek. Az a lépés, mely során 2013-ban az állam fenntartása alá vonta az állami oktatási intézményeket, nem teljesítette be az iskolai integrációval kapcsolatos hozzáfűzött reményeket (FRA 2016).

„A romák körében a korai iskolaelhagyás több mint hatszor olyan magas (59,9%), mint a nem romák esetében (8,9%). Bár Magyarországon sikeres pedagógiai módszereket

fejlesztettek ki az inkluzív oktatás érdekében, ezeket csak kevés iskola használja. 2016 májusában az Európai Bizottság kötelezettségszegési eljárást indított Magyarország ellen a roma gyermekek oktatási diszkriminációja miatt, amellyel az ország megszegi a faji- vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmódról szóló uniós irányelvet. Azóta a Parlament elfogadta az e probléma megoldására vonatkozó javaslatokat és azok 2017 júliusában hatályba léptek" (Oktatási és Képzési Figyelő 2017: 6).

Az iskolai szegregáció mérésére használt mutató a szegregációs index. *„Azt mutatja meg, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében. Az index magasabb értéke jelentősebb mértékű iskolai elkülönülést jelez, azaz minél magasabb a szegregációs index értéke, annál jellemzőbb az, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók más-más iskolába járnak. Az index maximumértéke 100, minimuma 0. Maximumát akkor veszik fel, ha a kisebbséghez tartozó diákok teljes mértékben elkülönített, homogén iskolákba járnak, minimumát pedig akkor éri el, ha minden egyes iskolában azonos a kisebbséghez tartozó tanulók aránya"* (Varga 2018: 147). A kisebbségi lét három meghatározását használták a kutatók az index meghatározásakor, a hátrányos helyzetet, a halmozottan hátrányos helyzetet és a sajátos nevelésű igényű fogalmakat (Varga 2018).

3. ábra: A szegregációs index alakulása HH, HHH és SNI diákok körében, 2008-2016 (%)



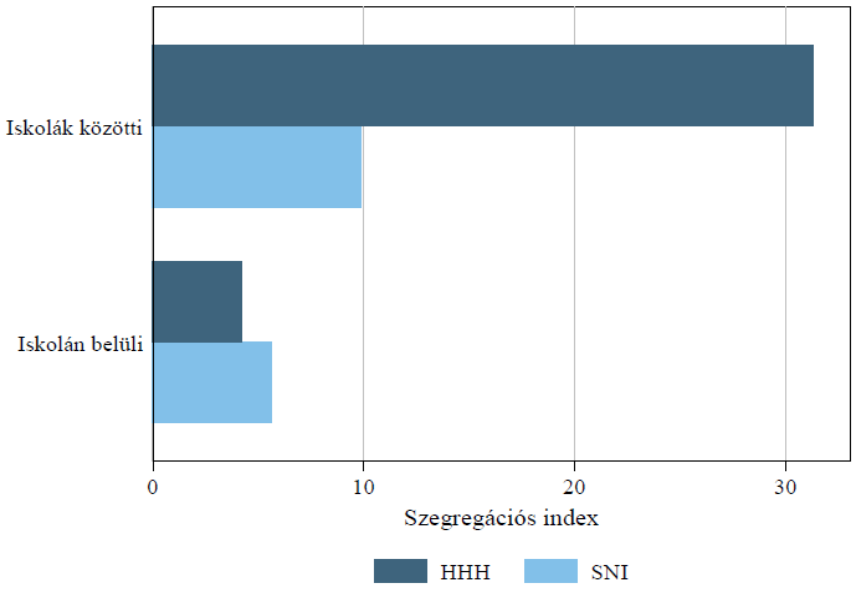
Forrás: Varga 2018: 149

2008 és 2016 között a HH diákok adatai alapján kiszámolt index 27,7-ről 38,6-ra és a HHH diákok esetében 26,6-ról 36,4-re növekedett. Az emelkedés részben magyarázható a HH megállapításának jogi hátterének változásával, hiszen 2013 szeptemberétől kezdődően

szigorodtak a feltételek. Így rövid időn belül csökkent a HH és HHH gyermekek aránya, hiszen a legkevésbé hátrányos helyzetű gyermekek elveszítették ezt a címet. És mivel ők nagyobb valószínűséggel jártak többségi iskolákba is, így emelkedett a szegregációs index is, bár a tanulói összetételben érdemi változás nem történt. Az SNI tanulók szegregációs indexe javult a 2008 utáni 8 évben 36,5-ről 29,9-re csökkent. Ennek oka, hogy csökkent azon SNI diákok százalékos részesedése, akik speciális iskolákban tanulnak. Ez részben az iskolák túlélési stratégiai miatt is történhetett. Anyagilag érdekeltek lettek az SNI-diákok felvételében a plusz normatíva miatt (Varga 2018).

Külön-külön vizsgálták az iskolák közötti és az iskolán belüli szegregációs indexet a HHH és SNI diákokra vonatkozóan. Az iskolák közötti szegregáció sokkal nagyobb mértékű volt, mint az iskolán belüli. A HHH diákok szegregációs indexe kiemelkedő volt az iskolák közötti szegregáció tekintetében, több mint 30%! Iskolán belüli szegregációt tekintve már az SNI-s diákok bizonyultak szegregáltabbaknak, de itt az arányszámok jóval alacsonyabbak voltak (Varga 2018).

4. ábra: A szegregációs index alakulása iskolák között és azokon belül, 2017 (%)



Forrás: Varga 2018: 150

2004 és 2016 között 0,47%-ról 0,64%-ra emelkedett a magántanulók aránya. A növekedés 2005 és 2008 között történt főként és szülői kérésre történtek a magántanulói státuszba vételek. A szakértői döntés alapján magántanulóvá nyilvánítottak aránya stagnált ezen időszakban. 2016-ban a legtöbb magántanuló általános iskolás korú volt. 0,81%. A középfokú képzésen belül a gimnáziumi diákok között szintén átlagnál magasabb aránnyal találkozunk (Varga 2018).

HH és nem HH diákok megoszlását tekintve a középfokú oktatásban, minden szinten jelentős eltérések láthatóak. A nem HH tanulók 9,5%-a hat vagy nyolcosztályos gimnazista,

34,6%-a négy évfolyamos gimnazista, addig ezek az arányok a HH diákok esetében: 1,1% és 13,5%. Legkisebb mértékben a szakgimnáziumokban haladja meg a nem HH tanuló diákok aránya a HH diákok arányát. A nem hátrányos helyzetű diákok 90%-kal nagyobb eséllyel látogatnak érettségit adó iskolába, mint HH diáktársaik és kétszeres eséllyel járnak általános gimnáziumba. A halmozottan hátrányos és hátrányos helyzetű diákokat megvizsgálva jelentősebb különbségekkel találkozunk. a HHH diákok 32,9%-a szeretne legalább érettségit szerezni, a nem HHH diákok 76,5%-a! A nem halmozottan hátrányos helyzetű tanulók háromszor esélyesebbek arra, hogy általános gimnáziumi képzésen tanulnak. A HHH tanulók négyszer nagyobb eséllyel járnak szakiskolába (Varga 2018).

1.1.3 Integráció és pedagógusok

A társadalmi viszonyok újratermelődésének, ennek iskolai eszközeinek és azok működésének anomáliáinak áttekintése után a középpontba szeretném helyezni a pedagógusokat, akik ezeknek az eszközöknek az alkalmazói, ezáltal aktív segítői vagy hátráltatói az iskolai integrációnak.

Papp (2006) kutatása alapján azt látjuk, hogy az integrált oktatás elveivel a pedagógusok nagy része nincs tisztában. A projektnyelv és a tantestületi beszédmód teljesen elkülönült egymástól. Több általa megkérdezett pedagógus, iskolaigazgató! nem tudta, pontosan milyen program zajlik éppen az iskolájukban[19]. Az integrált oktatás számukra az elkülönített osztályok összekeverését jelentette, pedig ennél sokkal több lenne a lényege. A pedagógusok számára az integrált oktatás bevezetése pluszmunkát, új készségeket, több időt és energiát jelent, honorálás és megfelelő továbbképzés nélkül, többek pedig nosztalgiával gondoltak vissza a szegregált osztályok korára (Papp 2006).

Somorjai (2008) interjús kutatása alapján úgy véli, hogy a pedagógusok többsége sikeresnek ítéli meg a gyerekek integrációját, irányukba előítéletesség nem nyilvánult meg, viszont kételyek felmerültek az integráció elvével kapcsolatban, tehát az előítéletek célpontjává úgy tűnik maga az integráció fogalma vált.

A pedagógusok sem előítéletesebbek, mint mások, de a romákat elutasító többségi attitűd, szegregációt és diszkriminációt kiváltó mechanizmusok, előítéletek fennmaradása nem lehet tőlük teljesen független (Dupcsik 2012).

[19]A Papp által vizsgált iskola az Országos Oktatási Integrációs Hálózat tagja volt, ehhez képest a pedagógusok közül sokan nem tudtak róla, nem ismerték a hálózatot. *„Nem velük [az OOIH-val] van a munkakapcsolatom, tehát akkor mit érdekeljen? Ő mondhat bármit nekem, itt helyben kell megoldani a dolgot, itt az intézményben, szóval az, hogy ott ki vezeti, ki mit irányít, nem is érdekel bennünket, annyi nevet hallunk, úgyis kimenne a fejünkből a fele, szóval nem vagyunk imádók”* (Papp 2006: 7).

Liskó – Fehérvári (2008) pedagógus továbbképzéseket górcső alá vevő hatásvizsgálatukban a tanárok 92-98%-a értett egyet azokkal az állításokkal, hogy a roma gyerekek tanulási problémáit a diszfunkcionális szocializáció, a családi kooperáció hiánya eredményezi, a tágabb környezetet, az iskolát egyáltalán nem vagy nagyon kis mértékben vélték oknak. *„A roma gyerekek oktatását a szisztematikus gyakorisággal előforduló iskolai kudarc kifejezése írja le a legjobban, ami nyilvánvalóan feszültséget kelt az érintett pedagógusokban és iskolai vezetőkben. E feszültséget a felelősségnek magukra a romákra hárításával csökkenthetik bizonyos negatív általánosítások, amelyeket hagyományosan „előítéletnek" is neveznek. A pedagógusok számára azonban mindez nem ellenérzésként, nem előítéletként jelenik meg, hanem mint megalapozott szakmai vélemény"* (Dupcsik 2012: 252).

Csoba Judit (2014; 2017) a szociális munkások szerepének változását elemezve arra az eredményre jutott, hogy a jóléti ellátásokra, szolgáltatásokra koncentráló tevékenységek helyett a társadalmi kontroll gyakorlása vált a szociális munkások legfőbb feladatává. Kérdés, hogy vajon a pedagógusoknál is megjelenik-e hasonló ellenőr szerep és vajon akkor integrálódik-e egy diák az iskola társadalmába, ha elfogadja a pedagógus kontroll szerepét[20]

1.3.4 Pedagógusi le és felértékelések

Az iskolai integráció elmaradásának következménye és eszköze a következőkben bemutatásra kerülő pedagógusi értékelés, mely az iskolai érdemjegyek formájában jelenik meg, a pedagógusok iskolai fegyelmezésében is fontos eszköz.

Az iskola az adott érdemjegyekkel is hozzájárul a társadalmi viszonyok reprodukciójához, a jobb helyzetű gyerekeknek megadja a középfokú iskolák közötti választás lehetőségét, míg roma gyerekektől elveszi ezt, marad számukra a nem piacképes szakmákra felkészítő szakiskola vagy a tanulmányok feladása.

Az iskolai értékelés eszközrendszere szegényes, a teljesítménynövekedést jutalmazással vagy büntetéssel érik el. Az iskolában teljesíteni kell, hiszen ezt értékelik, ezen belül is az egyéni teljesítményt. A szimbolikus jutalmazás és büntetés különböző formái a legelterjedtebbek: a szóbeli vagy írásbeli dicséret és szidás. Ezektől is nagyobb szerepet kap az osztályozás, a mai iskolarendszerben az osztályzatok teljes egyeduralmának lehetünk tanúi. Ráadásul a történelem folyamán az osztályzat és a tudás, cél-eszköz viszonyba került, a diákok számára a tudás, tanulás csak eszköz a cél, azaz az osztályzat megszerzéséhez. Az osztályzás magában hordoz egy állandó rangsorolást és minősítést, a baj az, hogy mindez egyenlőtlen társadalmi feltételekkel induló gyerekek között zajlik. Az iskolákban verseny

[20] Szintén e kérdést tárgyalja Krémer Balázs (2018.09.10.) https://abcug.hu/rendfenntartasra-hasznaljak-a-szegenyek-segitoit/ Utolsó letöltés: 2018. szeptember 12.

zajlik, egyenlőtlen feltételekkel induló diákok között, így a verseny már nem tekinthető tisztességesnek. Ahogy minden versenynél, az iskolában is vannak győztesek és vesztesek, a vesztes diákoknak esélyük sincs a dobogóra kerülésre (Ferge 1980).

Ferge Zsuzsa már 1976-ban úgy vélte túlzott szerepet kap az intellektuális tudás mérése, miközben háttérbe szorulnak más szintén nagyon fontos etikai és egyéb jellemzők. Ráadásul az intellektuális tudás egyénhez kötött, teljesen magántulajdonszerű, ráadásul egyre nagyobb mérési kényszer uralkodik az iskolákban, egyre inkább előtérbe kerülnek a tesztes dolgozatok, mely a tanárok számára mindenféleképpen egyszerűbb, de így a szóbeli számonkérések teljesen elfelejtődnek, ami szintén a diákok intellektuális készségeinek körét szűkíti (Ferge 1976).

Ferge Zsuzsa (1980) szerint az osztályzás megszűntetése mégsem lenne ésszerű lépés, félő volna, hogy a teljesítménymméréssel együtt a teljesítmény is alábbhagyna vagy megszűnne, ráadásul az iskolai osztályzatok a szülők, diákok és a leendő oktatási intézmény számára is egy egységes jelzőrendszer, mely a tanárok munkáját is megkönnyíti. Hasonló következtetésre jutott Szalai Júlia (2012) is, szerinte az osztályozás gyakorlata elválaszthatatlan az iskolákról, az intézményrendszer nem akar és nem is tud lemondani róla.

Nagyon jelentős az osztályozás legitimációs funkciója, az osztályozás privilégiuma a pedagógus kezében van, ezzel őrködik a társadalom által relevánsnak elismert tudás és normarendszer átadása fölött. E funkció fennmaradásában fontos szerepe van annak, hogy a szülők, a következő oktatási intézmény hisz abban, hogy az osztályzat a diák teljesítményének objektív mutatója. A jegy jelez a külvilág felé, informálja és orientálja a szülőket, a gyereküket és a leendő oktatási intézményt. Az osztályzatok sorsformáló szerepéhez hozzátartozik az is, hogy a pedagógus az adott jeggyel segítheti, vagy éppen akadályozhatja egy-egy diákja továbbtanulását, jövőjét, éppen ezért az osztályzatokban megjelenő különbségek hatalmas jelentőséggel bírnak (Szalai 2012).

Hunyady (2002) szerint a *„teljesítményen alapuló rangsor olyan erős hatást gyakorol a csoportbeli kapcsolatokra, az elfogadások és elutasítások mértékére, majd ezek nyomán a (fejlesztő) tevékenységekben való részvétel lehetőségeire, hogy kialakul a közösségben egy merev hierarchikus struktúra, szinte változtathatatlan egyéni pozíciókkal. Ez a pedagógiai célokat tekintve kedvezőtlen” (Hunyady 2002: 159).*

a.) A „jó” és a „rossz” tanulók

Szalai Júlia (2012) az EDUMIGROM-kutatás adataival igyekezett különböző természetesnek vélt evidenciákat górcső alá venni. Ilyen evidencia, hogy a lányok jobban tanulnak, mint a

fiúk, a jobb hátterűek, a nem cigány gyerekek jobban tanulnak, mint szegényebb, cigány társaik.

Szalai Júlia érdekes megállapításokra jutott, hiszen az osztályzatokat tekintve a lányok valóban jobb tanulóknak bizonyultak, mint a fiúk, viszont a PISA-felmérések eredményei ezt már nem támasztották alá (Cs. Czachesz-Radó 2009).

A pedagógusok nyilván maguk is ismerik ezen evidenciát, és úgy tűnik magatartás- és attitűdelemeket is figyelembe vesznek az osztályozásnál. Ismert fejlődés-lélektani evidencia a lányok korábbi testi-lelki fejlődése és nagyobb teljesítmény centrikussága, és úgy tűnik, az iskolák az osztályzatokon keresztül honorálják ezt. Érdekes módon nem rajzolódtak ki különbségek a roma fiúk és lányok jegyei között. Az etnikai különbség tehát messzemenően felülírja a nemi különbségeket. Szalai Júlia kimutatta mindezt a nyolcadik osztályosok körében is: minden második nem roma lány színtiszta jeles eredménnyel végez, a nem roma fiúk 34%-a, ezzel szemben a cigány lányok 15%-a, a cigány fiúk pedig 8%-a kapott ehhez hasonló hátszelet a pedagógusától. A pedagógusok ezzel megerősítik a roma tanulókat abban, hogy ők nem kerülhetnek a jobb jegyeket követelő, érettségit adó iskolákba. Az etnikai hovatartozás tehát minden egyéb tényezőt felülír az adatok alapján (Szalai 2012).

A másik evidencia, miszerint a jobb hátterűek jobban tanulnak beigazolódott. A jobb helyzetűek 51%-a, míg a hátrányos helyzetű diákok 21%-a kapott tiszta jeles bizonyítványt az általános iskola elvégzésekor, mely egyértelműen kijelöli számukra az utat a továbbtanulás útvesztőiben. Az iskolai siker legfontosabb tényezője az otthoni háttér. Az iskola nem tudja ellensúlyozni a családi körülmények különbségeit, sőt felerősíti azokat, hiszen a tananyag, az elismert attitűdök és magatartásformák, normaképző rendszere a felső társadalmi csoport kultúrájára épül. A kiinduló egyenlőtlenségek tovább nőnek az általános iskolákban. A diákok osztályzatait tekintve a legjelentősebb befolyásoló tényező a szülők iskolai végzettsége (a legalább egy diplomás szülővel rendelkező gyerekek 60%-a kap jeles bizonyítványt, a gyerekek 19%-a kap színjeles bizonyítványt, ha a szülők nem jutottak tovább a 8 általános iskolai osztálynál) (Szalai 2012: 280). Mindez azt bizonyítja, hogy a magyar általános iskolai rendszer továbbörökíti az előnyöket és a hátrányokat, a kulturális tőkék különbségét kimerevíti, gondoskodik arról, hogy társadalmi hierarchia aljáról érkezők ott is maradjanak. Szalai Júlia az önbesorolás módszerére hagyatkozva kimutatta, hogy a roma gyerekek 12%-a ér el kiváló tanulmányi eredményeket, míg a nem roma gyerekek 42%-a, mindez megmutatja azt, hogy az osztályzás igazi tétje az etnikai különbségtétel. A szülők iskolai végzettsége nem ugyanolyan súllyal szerepel a roma és nem roma diákok tanulmányi előre menetelében, hiszen ha romákról van szó, az iskola kevésbé jutalmazza a szülők iskola végzettségének

emelkedését, tehát „*nemcsak a nemi különbségeket, de a kulturális továbbörökítés törvényét is felülírja az etnikai különbségtevés”* (Szalai 2012: 280).

Az osztályzatokon keresztül történő leértékelés okaként ismét felvetődött a pedagógusok túlzott előítéletessége (ahogy Dupcsik (2012) tanulmányában is), ezt azonban ez esetben is megcáfolták, bár rámutattak, hogy ők sem kisebb mértékben előítéletesek a romákkal szemben, mint az egyéb területen dolgozók (Havas - Lengyel 2001).

A másik ok, amit felvetett Szalai (2012), a kulturális magyarázat, mely már okként kezeli a fejleményt. Eleve elrendelésként tünteti fel a cigánygyerekek érdektelenségét és elfordulását az iskolától, pedig ez már az okozat. Ők is kíváncsisággal, vágyakkal tele kezdik az iskolát, de ott nyílt vagy burkolt negatív megkülönböztetés fogadja őket, lassan rájön, hogy ezt nem neki találták ki (Kende 2000). Még sokáig ragaszkodnak az iskolához, a roma szülők még inkább, hiszen gyermeküknek jobb sorsot szeretnének, mint amilyen nekik jutott. Új normaként kezd kirajzolódni a roma kultúrában, hogy a gyerekeknek 16 éves korukig az iskolában a helyük (Kemény – Janky - Lengyel 2004).

A nem cigány gyerekek minden iskolában 4,1 fölötti átlagot produkáltak, kivéve, ha roma többségű osztályban tanultak, ebben az esetben csupán 3,5-ös átlagot tudtak elérni, de vajon melyik volt előbb? A rossz tanulmányi eredményük, vagy a roma többségű osztályba való kerülésük. Az eredmények az előbbire utalnak, kimutatták, hogy e diákok komoly családi traumákat vagy betegségeket éltek át, melyek következtében leromlott tanulmányi teljesítményük. A roma többségű osztályok 3,5-ös átlaggal zárták általános iskolai pályafutásukat. A romák leminősítése még az etnikai integrációra való törekvés mellett is kimutatható, a vegyes osztályoknál a romák átlaga 3,8, míg a nem romáké 4,2 volt. Lehet, hogy az osztályok kialakításakor mindenhol hangsúlyozzák a „színvak politikát”, de az osztályzatoknál már biztosan nem ez érvényesül. Kiugrási lehetőség csak azoknak a roma gyerekeknek adódik, akik nem roma többségű osztályokba járnak, itt ők is elérik a 4,4-es átlagot, ami megnyitja számukra az utat a továbbtanulás felé. A leértékelést tovább fokozza, hogy a roma többségű osztályokban a tanulók 42%-a már ismételt osztályt. Az ismétlődő bukások köréből nincs kitörés, közben telnek az évek, elérik a tankötelezettségi korhatárt és kilépnek az iskolából. A diákok is feladják, sajátos sorsközösséget alakítanak ki hasonló sorsú társaikkal és csak arra várnak, hogy mikor töltik be a 18 vagy a 16. életévüket. Az önfeladás azonban már következmény, az iskola részéről tanúsított nyílt lemondás következménye. Az iskola egyértelműen hozzájárul a társadalmi reprodukcióhoz, a jobb helyzetű gyerekeknek megadja a középfokú iskolák közötti választás lehetőségét, míg a többi gyerekektől elveszi ezt, marad számukra a nem piacképes szakmákra felkészítő szakiskola vagy a tanulmányok feladása (Szalai 2012).

Czibere Ibolya (2014) eredményei szerint a cigány fiatalok szignifikánsan nagyobb arányban (64%) rendelkeznek csupán alapfokú iskolai végzettséggel, mint a nem cigány kortársaik (22%). A nem roma fiatalokra legjellemzőbb (45%) egy szakközépiskolai vagy gimnáziumi érettségi megszerzése legmagasabb iskolai végzettségként. A különbség nagyon jelentős a felsőfokú oktatás területén is, ilyen végzettséggel rendelkezik, vagy ennek megszerzésén munkálkodik jelenleg is a nem roma fiatalok 14%-a, míg a roma fiatalok mindössze 3%-a (Czibere 2014: 52).

1. táblázat: A roma és nem roma 18-29 éves generáció iskolai végzettség szerinti megoszlása, 2014

	Roma fiatalok		**Nem roma fiatalok**	
Iskolai végzettség kategóriái	*%*	*N*	*%*	*N*
Felsőfokú végzettségű vagy jelenleg felsőoktatásban tanul	3	1400	14	925
Szakközépiskolai vagy gimnáziumi érettségivel rendelkezik és jelenleg nem tanul felsőoktatásban	13	6800	45	2948
Szakképesítéssel rendelkezik, de érettségivel nem	21	10800	19	1220
Alapfokú végzettséggel rendelkezik	64	33800	22	1456
Összesen	100	52800	100	6549

Forrás: Czibere 2014: 53

b.) A „jó" és a „rossz" iskolák

Fontos momentum, hogy hol, milyen intézményi keretek között születnek az iskolai teljesítmények, hiszen a diákok, szülők, pedagógusok személyközi kapcsolatainak az iskola ad keretet. Nem mindegy, hogy egy városi elitiskoláról beszélünk, vagy egy aprócska falu cigányiskolájáról. Egy szinttel feljebb a középiskolák szintjén talán még nagyobb, egy egyetemre vagy főiskolára való bekerülés a tét. Az általános iskolákhoz hozzátartozik a jó vagy rossz minősítés, így az onnan továbbtanulni szándékozó diákokhoz is. Ez a láthatatlan minősítés felülírja a hozott jegyeket, felértékelik, vagy éppen leértékelik azokat annak függvényében, hogy éppen melyik általános iskolából származnak. Szalai Júlia (2012) kutatása felszínre hozta ezeket a láthatatlan szorzószámokat is, melyek a vártnál sokkal nagyobb hatásokat okoztak. A vizsgálat szerint az iskolák célkitűzése sokkal inkább a cigány diákok differenciálása és a nem cigány diákok erőn felüli támogatása.

Ligeti György (2003) bebizonyította az iskolák közötti hierarchiát, két iskolatípust különített el 1999/2000-ben végzett kutatása[21] alapján tradicionális „elfekvő", „versenyistálló" és szabadelvű alternatív típusú iskolákat különböztetett meg. A szabadelvű alternatív iskolák próbálnak szándékosan nagy hangsúlyt fektetni a demokratikus nevelésre,

[21] A kutatás Pécsett zajlott, ahol minden 11-es osztállyal önkitöltős kérdőívet töltettek ki (N=1755), illetve 45 interjút is készítettek, továbbá résztvevő-megfigyelést végeztek iskolai rendezvényeken és iskolai fegyelmi eljárásokon. A kutatás 1999 decembere és 2000 májusa között zajlott. A kutatás hátterét a Kurt Lewin Alapítvány biztosította.

az aktív állampolgári részvételre való felkészítésre. A tradicionális „elfekvő” és „versenyistálló” iskolákban nem marad idő ezekre, nincs idő a nevelésre, le kell adni a tananyagot, feletetni kell, házi feladatot kell feladni, következő órán azt ellenőrizni, dolgozatokat kell írattatni és így tovább. Mérni, osztályozni, szelektálni kell. Ezen a téren nincs különbség a „versenyistálló” és az „elfekvő” típusú iskolák között. A tudás és a képesség egymástól elkülönül, hiszen a tudást lehet mérni a képességeket nem. Az „elfekvő” típusú iskolákban folyton konfliktus van a diák és az iskola között. Az iskola a konfliktushelyzetben a rend őre szerepét tölti be, hatalommal fegyelmez és így oldja meg a konfliktust. A problémák kezelését kihívás helyett teherként élik meg a pedagógusok. Ezzel szemben a „versenyistálló” iskolákban látszólag nincsenek konfliktusok (Ligeti 2003).

A vizsgálat tárgyát képző Vásárosnaményi kistérségben két nappali tagozatos középiskola működik, egy gimnázium és egy szakközép-és szakiskola. Egyre népszerűbb a kistérségben, a kedvezőbb társadalmi körülmények között élő szülőkre, hogy gyermeküket, pénzt és időd nem sajnálva, az érettségi előtt átíratják a kistérség alapítványi esti gimnáziumába, ahol igen alacsony az oktatás színvonala és a jegyek megítélése is igencsak szubjektív alapokon nyugszik. Így az amúgy is kedvező helyzetben lévő fiatalok gyakran 100%-os érettségikkel indulhatnak neki a felsőfokú felvételi eljárásnak, az áhított elit egyetemre való bekerülésük így szinte biztosra vehető. A hátrányos helyzetű gyerekek szüleinek ehhez nincs meg a megfelelő anyagi hátterük és kapcsolathálójuk sem. Az előnnyel indulók előnye és a hátránnyal indulók hátránya tehát tovább nő. Az egyetemen már nem számít, ki melyik gimnáziumból érkezett, nem tapad hozzájuk a jó vagy a rossz jelző.

c.) Integráció és közvélemény

Salné – Kőpatakiné (2001) fogyatékkal élő gyermekek oktatásáról kérdezte nem fogyatékos gyermekek szüleit. A kutatás szerint a szülők 44%-a nem támogatja, de elfogadja az együttnevelést, 9%-a támogatja, 29%-a tiltakozik ellene és 18%-a semleges a kérdéssel kapcsolatban. Tehát a szülők 53%-a elfogadja vagy támogatja az együttnevelést.

Hasonló témájú kutatás 2002-ben azt mutatta, hogy a fogyatékkal élő diákokkal kapcsolatban szinte egyöntetűen gondolja úgy a közvélemény, hogy esélyegyenlőséget kell számukra biztosítani. A cigánygyerekekkel kapcsolatban sokkal megosztottabb volt a társadalom. Külön iskolában oktatná a válaszadók 54%-a a fogyatékkal élő gyermekeket, 19%-a a roma gyermekeket. Mindössze a válaszadók 15%-a szerint kellene a fogyatékos és nem fogyatékos diákokat együtt oktatni, míg a roma diákok esetében 41% válaszolta ugyanezt (Cs. Czachesz–Radó 2003).

Bernát (2010) 2008-as reprezentatív kutatása szerint a válaszadók kinyilvánították a negatív attitűdjeiket a romákkal szemben, ha nem cigány gyerekekről és oktatásról volt szó. A válaszadók 78%-a egyetértett azzal a kijelentéssel, mely szerint a „cigányok gondjaik megoldódnának, ha elkezdenének végre dolgozni", 60% azzal, hogy a bűnözés a vérükben van, 38% helyeselte, hogy vannak olyan szórakozóhelyek, ahonnan a romákat kitiltották. Ezt megcáfolja az, hogy a válaszadók 86%-a egyetértett azzal a mondattal, hogy a „cigány gyerekeknek is joguk van integrált iskolában tanulniuk". Oktatással kapcsolatban már kellemetlen lett volna negatívan nyilatkozni, a negatív attitűd nem lenne legitim az oktatás területén? Bernát (2010) szerint a válaszadók tisztában voltak azzal, hogy oktatás terültén felesleges nyíltan diszkriminálni a roma gyerekeket, hiszen az iskola rejtett, módon ezt úgyis megoldja a saját eszközeivel.

Az első fejezetben kísérletet tettem az iskola szocializációs színtérként történő bemutatására. Külön fejezetben elemeztem az iskolai légkörről, az iskolai klímáról és a rejtett tanterv témakörében született hazai és nemzetközi kutatásokat. Majd a társadalmi viszonyok újratermelődése fejezetben iskolai eszközökről olvashattunk, melyek e folyamatot fenntartják. Összegzésként elmondhatjuk, hogy az iskolai légkör, a rejtett tanterv, az iskolai integráció/szegregáció hatásai összeadódva szolgálják az iskolában a társadalom újratermődését. Ezt támogatják a pedagógusok, a szülők mindennapi működéseik révén vagy a közvélemény. Mindezek eredményeképpen ismét eljutunk az örökérvényű konklúzióhoz: az előnnyel indulók előnye, a hátránnyal indulók hátránya nő tovább a magyar iskolában.

2. A pedagógus karakterek hipotetikus modellje[22]

Az iskolai fegyelmezés és a szabályok követtetése területén tapasztalható működések esetén Aronson (1994), Kohlberg (1997) és Riesman (1973) kategóriáit figyelembe véve egy hipotetikus modellt állítottam fel, melyet a gyakorlatban kívánok tesztelni, az iskola falai között a fegyelmezés[23] dimenziójában. Ezt a dimenziót Ferge Zsuzsa (1976) is kritikus területnek jelölte meg a hatalmi struktúrák újratermelődésének kapcsán. Ferge Zsuzsa (1976) a tananyagban, az iskolai általános struktúra egészében, az iskolai térszervezésben és az iskolai értékelési rendszerben, valamint az iskolai fegyelmezésben látta az iskolán belüli merevségek gyökereit. Ezeket javasolja megvizsgálni, ha az iskola társadalmi karakterére vagyunk kíváncsiak. A Ferge által javasolt dimenziók közül az iskolai fegyelmezést tartom a legközvetlenebb módon mérhetőnek előzetes interjúim alapján, így ezt kívánom vizsgálni.

Nem feltétlenül a pedagógusokat akarom típusokba vagy kategóriákba sorolni, sokkal inkább a fegyelmezés területén megvalósuló magatartásminták, szocializációs minták érvényesülését keresem a pedagógusok személyén keresztül az iskolában, mint intézményrendszerben. A három pedagógus típust Aronson (1994) – Kohlberg (1997) és Riesman (1973) típusainak összevonásával alakítottam ki, melynek segítségével választ kaphatunk arra, hogy milyen fegyelmezési rendszerek vannak manapság tipikusnak tekinthető általános iskolák egy csoportjában és ezek ennyire korszerűek vagy nem, hagyománykövetőek vagy posztmodernek. A kérdésem, hogy a három típusban hol helyezhetőek el az általam vizsgált pedagógusok magatartásmintái, azok az elvárások, melyek kívülről megfogalmazódnak milyen mértékig válnak belsővé, például a fegyelmezésre, szabálykövetésre, büntetésre, jutalmazásra vonatkozó elvárások és miért tartják és tartatják be ezeket a pedagógusok, mi a motivációjuk.

Kohlberg (1997), az erkölcsi gondolkodás három szintjét különböztette meg, mely illeszkedik Aronson (1994) társas befolyásra való reagálás három fajtájához. E két elmélethez kapcsolható Riesman (1973) a magányos tömeg című művében leírt elmélete is. E három elmélet értelmezése során a pedagógusok három karakterét, három magatartásmintáját különítettem el. Aronson (1994) és Kohlberg (1997) elméletének hasonló összekapcsolását korábban elvégezte már Ligeti György (2003) a diákok demokratikus szocializációja kapcsán. Csepeli György (1992) a diákok igényeit kutatta Kohlberg (1997) különböző erkölcsi szintjein.

[22] Jelen fejezet egyes részei megjelentek itt: Kósa (2017b).

[23] A fogalom alatt az iskolai fegyelmezési, jutalmazási - büntetési rendszer, a térszervezéssel, a házirenddel való szabályozás és a konfliktusok megoldási módjainak összességét értem.

2. táblázat: A pedagógusi karakterek hipotetikus modellje

Magatartásminták érvényesülésének típusai:	*Aronson (1994)*	*Kohlberg (1997)*	*Riesman (1973)*
1. tradicionális	behódoló	prekonvencionális	tradícióktól irányított
2. kívülről irányított	azonosuló	konvencionális	kívülről irányított
3. belülről irányított	internalizálódó	posztkonvencionális	belülről irányított

Forrás: Aronson 1994; Kohlberg 1997; Riesman 1973; saját szerkesztés 2016

A tradíciók által irányított pedagógus Riesman (1973) tradícióktól irányított társadalmi karakterét tartalmazza, aki Aronson (1994) értelmezésében a társas befolyásolásra behódolással reagál és Kohlberg (1997) prekonvencionális erkölcsi szocializációs szintjére jut el. A kívülről irányított pedagógus Riesman (1973) kívülről irányított társadalmi karaktere, mely Aronson (1994) elmélete szerint a társas befolyásolásra azonosulással reagál és konvencionális erkölcsi szinten helyezkedik el (Kohlberg 1997). A belülről irányított pedagógus, Riesman (1973) értelmében a belülről irányított társadalmi karakter, aki a társas befolyásolásra internalizációval (Aronson 1994) reagál és posztkonvencionális erkölcsi szinten áll (Kohlberg 1997).

Aronson (1994) a konformitás jellemzőit kutatta, az ezt csökkentő, növelő tényezőket, azt, hogy miért viselkedünk konform módon. A konformitást két oldalról közelítette meg: mi motiválta az egyént a konform viselkedésre (jutalom, büntetés vagy tudásvágy), illetve mennyire tartós a konform viselkedés. Elliot Aronson (1994) e két megkülönböztetésen túlmutatva a konformitás definíciója helyett a társas befolyásra való reagálás három típusát különítette el, mely három típust én is használni kívánom.

Kohlberg (1997) vizsgálatai kikerülhetetlenek, ha normákról, szabályok betartásáról, betartatásáról vagy az értékek elsajátításáról kívánunk gondolkodni. A demokratikus szocializáció magában foglalja az erkölcsi szocializációt, melynek eredményeként az egyén magáénak érzi vagy elutasítja a környezete által közvetített értékeket.

Riesman (1973) a társadalmi karaktert vizsgálta, azt hogy hogyan térnek el a különböző országokban, korokban és csoportokban élő emberek karakterei. Ezek a karakterek hogyan mutatkoznak meg munkában, szórakozásban, politikában vagy éppen a gyereknevelési szokásokban. Mindezt Riesman a 19. században, az Amerikában domináns társadalmi karakteren keresztül kívánta vizsgálni. Kérdése, hogy a régi helyét hogyan vette át egy új típusú társadalmi karakter. Az általa és az általam használt értelemben a karakter az egyén

ösztöneinek és szükségleg-kielégítésének tartós rendszere, mely összekapcsolja az egyént a társadalommal. A társadalmi karakter a karakternek egy olyan alkotórésze, mely az azonos társadalmi csoportba tartozóknál megegyezik és az addigi közös tapasztalataikból fakad. Így beszélhetünk országok, csoportok, osztályok és népek karakteréről.[24] Riesman (1973) értelmezi a különböző karakterformálódó tényezőket is, a szülő szerepét, a tanár szerepét, a kortársak szerepét, a mese és ének, a sajtó és a tömegmédia szerepét.

Ezeken az alapokon építkezve kívánok pedagógusok karakteréről, magatartásmintáiról írni, figyelembe véve azt, hogy a karakter szerepét nem szabad túlbecsülni a társadalmi folyamatokban, mivel ez csupán egy ideáltipikus fogalom, absztrakció. Fontos szem előtt tartanunk azt is, hogy ehhez hasonlóan az általam felállított karakterek is hipotetikusak, nem tiszta, egyértelmű típusok, a valóságban másként működhetnek és összemosódhatnak. A következőkben szeretném bemutatni részletesen a pedagógusi magatartásminták érvényesülésének általam kialakított három típusát, mely feltételezésem szerint megmutatja számunkra az adott pedagógus iskolán belüli működésmódjait eltérő dimenziókban.

2.1 Tradíciók által irányított pedagógus

A tradíciók által irányított pedagógus Aronson (1994) értelmezésében a társas befolyásolásra behódolással reagál. A konform viselkedés fenntartására a jutalom elnyerése és a büntetés elkerülése iránti vágy motiválja. A behódoló viselkedés csak addig észlelhető, míg fennáll a jutalom ígérete és/vagy a büntetés veszélye. A három típus közül ez tart a legrövidebb ideig és ez a legkevésbé hatékony, hiszen csak a jutalmazás vagy a büntetés miatt viselkednek ekkor konform módon a pedagógusok, tisztában vannak a behódolás kikényszerített voltával, véleményüket könnyen megváltoztathatják, ha már nem áll fenn a büntetés vagy a jutalmazás ígérete. E kettővel való kecsegtetés nagyon hatékony eszköz az emberek bizonyos cselekedetekre való ösztönzésekor, de ugyanakkor korlátozott is, hiszen állandóan jelen kell lennie a jutalom vagy büntetés ígéretének. A fő komponenst a befolyást gyakorló hatalma jelenti (Aronson 1994).

A tradíciók által irányított pedagógus a prekonvencionális társadalmi viselkedés szintjén helyezkedik el, ahol a szabadság élménye az örömszerzéssel azonos, de a szakasz végén már felsejlik, hogy a saját örömszerzés nem feltétlenül esik jól másnak, miközben megjelenik a feltétel nélküli egyenlőség és az azonnali viszonosság elve is, a fogat fogért elv. Az egyén azért tart be szabályokat, mert tart a következményektől (Kohlberg 1997).

[24] Geoffrey Gorer, Erich Fromm, Margaret Mead, Abram Kardiner, Ruth Benedict, Karen Horney is foglalkoztak a társadalmi karakter kutatásával, más-más elnevezéseket használva.

Riesman (1973) értelmezésében a tradícióktól irányított karakter a hagyományoknak megfelelve, tradíciótól irányítottan él. A kultúrának meghatározó elemei a rituálék, rutinok és a vallás szerinti irányítottság, az ezek által közvetített kontroll mindenkire kiterjed, mindenki életét ezek orientálják. Az egyén kapcsolatait merev etikett szabályozza, a feladatok elvégzését az engedelmesség határozza meg. A tradícióktól irányított társadalmakban minimális igény mutatkozik az individualizált karaktertípus iránt. Az egyén alkalmazkodó, összhangra törekszik a társadalmi intézményekkel szemben és az emberi kapcsolatokban. A tradíciótól irányított személy külső elvárások miatt viselkedik helyesen, a megszégyenítéstől való félelem miatt, mely a büntetést jelenti számára.

Az ebbe a típusba tartozó pedagógusok stílusa fegyelmezés, szabálykövetés terén büntető jellegű (Black 1984), középpontba mindig a deviáns cselekedetet helyezi. Várhegyi (1992) fegyelmi büntetések fokozatait tekintve a megtorlás, az eltanácsolás, a kizárás és a megszégyenítés használata jellemzi az ilyen típusú pedagógust. A pedagógus reagálása és beavatkozása szigorú (fenyegetés, büntetés) és megszégyenítő (kiközösítés, fizikai erőszak). Tekintélyelvű konfliktuskezelési paradigma (Szekszárdi 1994) jellemzi a konfliktusokat győztes/vesztes, elkerülő, destruktív stratégia alkalmazásával oldja meg (Horváth-Szabó 1999; Kósáné 1998; Bakacsi 2001).

Feltételezésem szerint a tradícióktól irányított pedagóguskarakter értékcsoportot tekintve az alkalmazkodó és sodródó személyiségeket foglalja magában (Szekszárdi 1987, 1994). Az *alkalmazkodók* az iskola értékeit kritika nélkül fogadják el, inkább passzív és nem hatékony személyiségek, közösségük érdekérvényesítésére csak akkor vállalkoznak, ha ez a hivatalos elvárás. A *sodródó* értékcsoportba tartozók értékrendje képlékeny, gyakran változó. Passzív személyiségek, akik sem a közösségük, sem egyéni érdekeik érdekképviseletére nem alkalmasak.

2.2 Kívülről irányított pedagógus

A kívülről irányított egyén identifikáció/azonosulás miatt viselkedik konform módon, olyan kíván lenni, mint a befolyásoló személy, hisz az átvett értékekben és véleményekben, de nem belső szükséglete miatt viselkedik ilyen módon, nem a jutalom vagy a büntetés ígérete miatt, hanem azért, mert így pozitív öndefiníciós viszonyba kerülhet azzal, akihez azonosulni kíván. A fő komponens ebben az esetben a vonzerő, annak a személynek a vonzereje, akivel azonosulni szeretne az egyén. Megjelenik a normaszerű viselkedés belső jutalma, a társadalomhoz való igazodás élménye. Az átvett nézetek könnyen megváltozhatnak, ha a befolyásolóé is változik, vagy csökken az iránta érzett szimpátia, de az igazság iránti vágy miatt is. Ebben az esetben az azonosulás kialakulásához és fennmaradásához állandó jutalom

és büntetés nem szükséges, csak maga a vágy, hogy az egyén olyan akarjon lenni, mint a vonzerővel bíró személy vagy csoport (Aronson 1994).

Az ilyen típusú egyén a konvencionális erkölcsi szinten áll, a szabályokat önmagukért tartja be, azért nem lop, mert az törvénytelen. A korábbi örömelvűség és jutalomorientáció helyét átveszi a konformitás, a szigorú szabálytisztelet, a tekintélyelvűség és jellemző az autonómia hiánya. Ezen a szinten az egyén nagy elfojtásokra és áldozatokra is képes (Kohlberg 1997).

A kívülről irányítottság esetén az irányítás gyökerét a kortársakban kell keresnünk. Az egyén a környezet felől érkező impulzusokat folyamatosan követi, így célkitűzési állandó változásban vannak. Emberi interakcióit szigorú konformitás jellemzi. A kívülről irányított egyénhez az információk a tömegkommunikáció szűrőjén keresztül jutnak el, fokozódik a média-fogyasztás. Számára a család a tágabb társadalmi környezet egy elemét jelenti. A csoporthatás erős volta miatt nem képes egyedül, önállóan cselekedni. A kívülről irányított ember motivációját a diffúz aggodalom jelenti (Riesman 1973). Az ilyen karakterű tanár véleményirányító. Megérteti a diákokkal, hogy nem az számít mennyire vagy szorgalmas, mit tudsz, hanem hogy mennyire tudsz beilleszkedni a csoportba, mennyire tudsz együttműködni, mennyire tudsz kezdeményező és vezető lenni. A tanár tekintélye továbbra is fennáll, inkább csak rejtve marad az érvelés és a manipuláció mögött a kívülről irányított korszakban. Ő határozza meg a tanulás programját és ütemét, a gyerekeket visszatartja, mindent elvégez helyettük, már nincs miben együttműködniük. A régi fegyelmezési módok már nem állnak rendelkezésre, újak még nem, a tanár esetlenebb, mint a szülők, hiszen ők visszatérhetnek a régi módszerekhez, a tanár nem tud és nem is akar, hiszen azt tanulta, hogy a diák rossz viselkedése az ő rossz munkájának a jele. A gyerekektől közreműködést vár el, de csak kis dolgokban, tanítgatja őket a demokráciára, de igazából ezzel a szellemi képességet leértékeli, a nyájasságot, kedvességet pedig túlértékeli, a demokráciának az a régi felfogása miszerint a megbecsülést teljesítmény alapján lehet elérni, eltűnik (Riesman 1973).

A kívülről irányított típusú pedagógus stílusa fegyelmezés, szabálykövetés terén kompenzatorikus jellegű (Black 1984). Várhegyi (1992) szerint a fegyelmi büntetések fokozatait tekintve a helytelen viselkedéstől való elijesztés, izolálás, sarokba állítás, felállítás, szünetben bent marasztalás, osztályfőnöki, szaktanári, igazgatói intés, feddés és megrovás használata jellemzi az ilyen típusú pedagógust. Az ilyen karakterű pedagógus reagálása és beavatkozása funkcionalista (rend helyreállítása, ismétlés) és retorikus (gúny, irónia) lehet. Az ilyen típusú pedagógus gyermekközpontú konfliktuskezelési paradigmát (Szekszárdi 1994) követ a mindennapokban, és alkalmazkodó, destruktív konfliktuskezelési stratégiát (Horváth-Szabó 1999; Kósáné 1998; Bakacsi 2001).

A kívülről irányított karakterű pedagógusok feltételezésem szerint az azonosuló és csatlakozó értékcsoport tagjai (Szekszárdi 1987, 1994). Az *azonosulók* elsajátítják az iskola által közvetített értékrendszert, az adott közösségtől függően aktív és hatékony személyek, akik képesek közösségük érdekeit képviselni. A *csatlakozók* lehetnek aktívak és passzívak is, hatékonyságuk szűk körben érvényesül. Saját közösségük értékrendszerét fenntartások nélkül elfogadják. Elsődleges számukra a csoportérdek, melyet előtérbe helyeznek saját érdekeikkel szemben is.

2.3 Belülről irányított pedagógus

A belülről irányított pedagógus internalizáció miatt viselkedik konform módom, az érdekek, értékek ebben a szakaszban bensővé válnak, ez a legtartósabb módja a konformitásnak, mert nagy az igény a helyes ismeretre való törekvésre, ami önmagában is elég hajtóerő. Az értékátadás itt a leghatékonyabb, a fő komponens az információt szolgáltató személy hitelessége. Ebben az esetben a jutalmazás belülről történik. Az internalizálódott vélemények, értékek, minták beépülnek az egyén értékrendszerébe, és függetlenednek azok forrásaitól, ellenállóak lesznek a változásokkal szemben (Aronson 1994).

A posztkonvencionális társadalmi viselkedés szakaszában az egyén azért nem okoz kárt a másiknak, mert átérzi, hogy neki milyen lenne, ha vele szemben így tennének. Kölcsönösség, autonómia, kommunikáció és nyíltság jellemzi ez az ilyen karakterű pedagógusokat (Kohlberg 1997; Csepeli 1992). *„Az irányítás formája az egyén számára „belső", amelyet a szülőktől kapott általános, de szigorúan meghatározott célok alakítanak ki. A belülről irányított társadalmakban is fontos a viselkedési konformitás, de nem kizárólagos szerepű. A személyes választást a merev, de nagymértékben individualizált karakter végzi. Ez a karaktertípus is kötődik a tradíciókhoz, ezek korlátozzák céljait és befolyásolják eszközválasztását. A tradíciók által irányított típussal szemben azonban nem determinisztikusak a hagyományok, nem automatikus a szokásoknak való engedelmeskedés. A szülők által beállított normák és értékek csak egyfajta „iránytűként" szolgálnak az egyén cselekedeteiben. A belülről irányított ember képessé válik az életcéljai és a külvilág hatásai közötti egyensúly megteremtésére. A belülről irányított egyén, ha eltér a szülők által kapott „pszichikai iránytűtől", bűntudatot érez. Mivel ez a karaktertípus nem a részletes viselkedésjegyeket sajátította el, hanem alapelveket, nagyfokú stabilitásra képes"* (Riesman 1973: 69).

Ezen a fokozaton álló pedagógusok stílusa fegyelmezés, szabálykövetés terén békéltető jellegű (Black 1984). Várhegyi (1992) fegyelmi büntetések fokozatait tekintve pedig a korrekció használta jellemzi ebben az esetben a pedagógust, aki kísérletet tesz a helytelen

viselkedés kijavítására, fő eszközei az intés, pirongatás és feddés. A tanár reagálása és beavatkozása ennél a fokozatnál türelmes (figyelmeztetés, közbelépés) és moralista (erkölcsi ráhatás) jellegű lehet. A belülről irányított pedagógus liberális konfliktuskezelési paradigmát (Szekszárdi 1994) követ és kompromisszumkereső, problémamegoldó, konstruktív stratégiát (Horváth-Szabó 1999; Kósáné 1998; Bakacsi 2001).

A belülről irányított pedagóguskarakter a kritikus, elszakadó és agresszív csoportba tartozókat foglalja magában (Szekszárdi 1987, 1994). A *kritikusok* fenntartásokkal közelítenek az iskolai értékekhez, azokat minősítik és értékelik. Aktív és hatékony személyiségek, az egyéni és közösségi érdekeik képviseletére is alkalmasak, de inkább egyéni érdekeiket helyezik az előtérbe. Az *elszakadók* az iskola értékrendjén kívül eső, azokkal gyakran ellentétes értékek szerint tevékenykednek. Aktív és passzív személyiségek is lehetnek az iskolán kívül hatékonyak. Szituációtól függően alkalmasak lehetnek az egyéni és csoportjuk érdekeik képviseletére és érvényre juttatására is. Az *agresszív* értékcsoportba tartozók hatékony és aktív személyiségek, akik nyíltan elutasítják az iskola értékrendszerét. Érdekképviselet tekintetében egyéni érdekeiket helyezik az előtérbe (Szekszárdi 1987, 1994). A fentieket az alábbi táblázat foglalja össze.

3. táblázat: A tradíciók által, kívülről és belülről irányított pedagógus karakterek jellemzői

	tradícióktól irányított pedagógus	kívülről irányított pedagógus	belülről irányított pedagógus
konfliktuskezelés paradigma	tekintélyelvű	gyermekközpontú	liberális
konfliktuskezelés stratégia	győztes/vesztes elkerülő	alkalmazkodó	kompromisszumkereső problémamegoldó
	destruktív		konstruktív
fegyelmezési, szabálykövetési stílus	büntető szigorú megszégyenítő	kompenzatorikus funkcionalista retorikus	békéltető türelmes moralista
fegyelmezési eszköz	megtorlás eltanácsolás kizárás megszégyenítés	elijesztés izolálás intés feddés megrovás	korrekció intés pirongatás feddés
értékcsoport	alkalmazkodó sodródó	azonosuló csatlakozó	kritikus elszakadó agresszív

Forrás: Black 1984; Várhegyi 1992; Szekszárdi 1994; Horváth-Szabó 1999; Kósáné 1998; Bakacsi 2001; saját szerkesztés 2017

Összegzésként elmondható, hogy a dolgozat második fejezetében a pedagógus karakterek egy lehetséges hipotetikus modelljét vázoltam fel, mely egyben a dolgozat értelmezési keretét is jelenti. Az itt bemutatatott karakterek jellegzetességeit vetettem össze az empirikus elemzés során az interjúk eredményeivel. E modell lehet a dolgozat egyik fő tudományos eredménye, mely nem csak pedagógusoknál, de más célcsoport vizsgálatánál is értelmezési keretet jelenthet a jövőben.

3. A kutatás kérdései és hipotézisei

PhD dolgozatom témája a pedagógusok által kialakított és fenntartott fegyelmezési rendszer vizsgálata az iskolákban, mely fogalom alatt az iskolai házirendek, a fegyelmezés, büntetési és jutalmazási rendszerek működését értem. Alkalmas-e az iskolarendszer, a pedagógusok révén, a demokratikus egyének nevelésére, miközben az iskola még 2019-ben is egy hierarchikus környezet, ahol a hatalom, a rangkülönbségek erőteljesen jelen vannak. Az iskola hatásrendszerét alapvetően meghatározza az iskola belső világa, rejtett tanterve, a tanárok és diákok közötti formális és informális kapcsolatrendszer. A manifeszt és látens kritériumok és a társadalom elvárása gyakran nem esik egybe. A társadalom számára fontos, hogy készítse fel a diákokat a kívánt iskolába való bejutásra, miközben olyan készségeket és képességeket kapnak, melyeket a munkaerőpiacon hasznosítani tudnak, legyen az iskola kulturális mobilitási csatorna. Teljesíti-e az iskola ezeket az elvárásokat? Felvetődik a kérdés vajon napjainkban is szükség van-e az alá-és fölérendeltségi viszonyok megtartására, miközben az egyre nagyobb társadalmi részvétel elérése az oktatás célja. Elvárás, hogy az iskola készítse fel a munka világára a diákokat, de mégis hogyan tegye ezt? Tagadja a hierarchiát vagy tanítsa meg tanulóit az uralkodás és engedelmesség élményére? Az iskolában szolidaritásra, demokráciára és kölcsönösségre az iskola légköre, működési rendje, a tanítás módja neveli a diákokat. A különböző értékek sikeres átadásának eszköze nem az információközlés, a magoltatás, hanem az iskolapolgárok közötti mindennapos iskolai interakciók.

A pedagógusok segítik-e, ha igen hogyan az aktív tanulói részvételt? Miként vélekednek erről és milyen hétköznapi pedagógiai praxisok kapcsolódnak a tanulói részvétel ösztönzéséhez? Van-e szerepe a diákoknak a döntési folyamatokban? Hogyan vélekednek a diákönkormányzat működéséről a pedagógusok? Segítik a diákokat, hogy a demokrácia alapelveit megtapasztalhassák vagy gátolják őket benne? Az iskolapolgárok jogainak mekkora teret engednek? Hogyan működnek a diákönkormányzatok? Vitázhatnak-e, elmondhatják-e a véleményüket a tanulók? Hogyan történik az iskolai házirend létrehozása, módosítása, kik vesznek részt benne? Egyáltalán miről szól a házirend a pedagógusok szerint, milyen gyakran használják azt a mindennapokban?

Az iskolai értékek, az iskolai mindennapok, az iskolai rituálék az iskolai fegyelmezés fontos eszközei. Iskolarendszerünk sajátos kettősége, hogy némely elemeknél megrögzött állandóságot mutat, míg máshol jelentős átalakulásokat. Pedagógus és diák élete sajátos módon összekapcsolódik az iskolában, melyben érzelmek és indulatok is szerepet kapnak. Hogyan és milyen esetekben fegyelmeznek a tanárok az iskolában? A deviáns, normaszegő diákmagatartásra milyen eszközökkel reagálnak a pedagógusok? Milyen módszereket

használnak nap mint nap az iskola és a tanórák rendjének a megőrzése érdekében? Ezek megfelelnek-e a mai kor demokratikus elvárásainak? Megjelennek-e az átalakult körülményekre válaszoló alkalmazkodási metódusok? Kérdéseim között szerepel, hogy milyen fegyelmezési rendszerek vannak az általam vizsgált iskolákban, és ezek mennyire korszerűek vagy sem, hagyománykövetőek vagy posztmodernek. Hogyan büntetnek és jutalmaznak a pedagógusok? Hogyan oldják meg a pedagógusok a konfliktusokat? Milyen módszereket alkalmaznak az érdekek egyeztetésére? Kérdés, hogy a felvázolt pedagógustipológiában hol helyezkednek el a falusi pedagógusok fegyelmezés terén kialakult magatartásmintái, azok az elvárások, melyek kívülről megfogalmazódnak milyen mértékig válnak bensővé, például a konfliktusokra, fegyelmezésre, büntetésre, jutalmazásra vonatkozó elvárások és miért tartják és tartatják be ezeket a pedagógusok, mi a motivációjuk? Vizsgálni kívánom, hogy hogyan születnek a szabályozó eszközök és hogyan alkalmazzák azokat, melyek a gyerekek iskolai magatartását hivatottak befolyásolni, iskolai és iskolán kívüli magatartásnak keretet szabnak, példát és mintát adnak.

Kutatásom során az alábbi hipotézisekre kívánok válaszokat adni.

1. Kutatásom során az a fő hipotézis vezet, hogy napjaink általános iskoláiban a pedagógusok között a fegyelmezés[25] terén jelentős különbség van. E különbségekre alapozva a pedagógusok magatartásmintái három típusba rendeződnek bármely vizsgált dimenzió mentén. E három típus, a tradícióktól irányított, a kívülről és a belülről irányított pedagógus.[26]
2. Feltételezésem szerint a három típus tipikus karaktervonásai tiszta típusokban, a környezet és a szervezet által közvetített kultúra révén meghatározottan vannak jelen. A karakterek markánsan elkülöníthetők egymástól, alapvetően nem jellemző keveredés a dimenziók és a típusok között.
3. Feltételezésem szerint a tradíciók által irányított pedagógusok az idősebb pedagógusok, a fiatal pedagógusok a kor igényeit jobban kielégítő belülről irányítottság jegyében tanítanak és nevelnek az iskolában.
4. Feltételezéseim szerint a tradícióktól, kívülről irányított pedagógusok jelenléte dominánsabb a falusi általános iskolákban a kor igényeinek jobban megfelelő belülről irányított pedagógusokhoz képest. Ezt kifejezetten falusi, vidéki jellemzőnek vélem, melyet tovább erősít a falusi pedagógustársadalom erőteljes elöregedési tendenciája. E

[25] A fegyelemre úgy tekintek, mint szabályok, működési módok és társadalmi viszonyok követésére. E szabályrendszer megtartásának, megkérdőjelezésének vagy éppen megtagadásának tere a fegyelmezés, beleértve a diákok állampolgári nevelését, az iskolai házirendek alkalmazását és természetesen a konfliktusok, fegyelmezés, büntetés és jutalmazás sokszor kibogozhatatlan rendszerét.

[26] A típusok megalkotásának részleteit ismertettem jelen dolgozat harmadik fejezetében.

tendencia a társadalom egyenlőtlenségeit és a társadalmi viszonyok hierarchiát rögzítő reprodukcióját tovább élteti és erősíti.

5. A kutatás feltételezése szerint a tradíciók által irányított pedagógusok képtelenek motiválni a diákokat az aktív iskolai részvételre, a döntésre, a vitázásra, a véleménynyilvánításra, a diákönkormányzat aktív működtetésére. Ebből adódóan feltételeztem, hogy jellemzően nagyon alacsony a diákok iskolai részvételi szintje a vizsgált falusi általános iskolákban. Nem aktívak az iskolai rendezvényeken és nem szívesen, nem maguktól, belső motivációtól vezérelve vesznek részt a diákönkormányzat működtetésében sem.
6. Az iskolai házirendek a kívülről irányított pedagógusok részére egyet jelent az iskolai kötelezettségek, büntetések és tiltások leírásával és alkalmazásával, nem demokratikus viszonyoknak megfelelően alkalmazzák ezt az iskolai szabálygyűjteményt.
7. A konfliktuskezelés és fegyelmezés demokratikus módja csupán egy-egy pedagógus demokratikus beállítódásán, belülről irányítottságán múlik, mivel a konfliktusok demokratikus lezajlásának kerete, folyamata nincs rögzítve az iskolai dokumentumokban.
8. A fegyelmezést és a büntetést nem különítik el a tradíciók által irányított pedagógusok, az általuk használt fegyelmezési és büntetési eszközök összemosódnak. Sok esetben hiányzik a fegyelmezés, konfliktus esetén azonnal büntetnek a szabályszegés mértékétől függetlenül.
9. A fegyelmezett osztály fogalma az ideális osztályt jelenti a tradíciók által és a kívülről irányított pedagógusok számára. Ideális osztály alatt egy olyan légkört értenek, ahol csendben, kitérő magyarázatok és kérdések nélkül tudnak megtartani egy tanítási órát.
10. Térszervezés tekintetében feltételezem, hogy a frontális oktatáshoz való berendezkedés a domináns, szigorú ülésrend kialakítása és betartatása mellett az iskolai osztálytermekben. Mindezeket a tradíciók által és a kívülről irányított pedagógusok preferálják az iskolai mindennapokban.

4. A kutatás módszertana

4.1 Alkalmazott módszer

Empirikus kutatásunk során nyolc Vásárosnaményi kistérségben működő[27] falusi általános iskola pedagógusaival és a kistérségben élő, gyermekekkel foglalkozó szakemberrel készítettem félig strukturált interjúkat[28] 2015 novembere és 2017 májusa között. A módszert tekintve több nehézséggel is szembesültem, melyek nagyrészt a kutatási téma természetéből fakadtak. Az iskola belső világa, az iskolai életvilág összetett téma, így a megfelelő kutatási eszköz kidolgozása különösen fontos. Az előzmények alapján indokolt lett volna a résztvevő megfigyelés alkalmazása, azonban már a kutatás elején egyértelművé vált, hogy a vizsgálat terepéül kiválasztott általános iskolák igazgatói ebbe nem szívesen egyeznek bele. A pedagógusok sokkal nagyobb hajlandóságot mutattak, de az iskolaigazgatók teljes támogatása nélkül nem lett volna etikus az órákon való részvétel. A tárgy mélységét és összetettségét tekintve a legjobb megoldásnak végül a tisztán interjús módszer bizonyult[29] és közvetlenül a pedagógusok megszólítása. Előző kutatások (Ligeti 2003, Szabó 2009) tapasztalatai alapján jó esélyt látok arra, hogy a korábbi kérdőíves kutatások eredményeit egy tisztán kvalitatív kutatás gazdagítani tudja. Az elkészített interjúkat, azok rögzítése után a tartalomelemzés módszerével dolgoztam fel és elemeztem, mely munkafolyamat 2017 júniusa és 2018 áprilisa között történt.

4.2 Mintavétel

Az interjúalanyok nem valószínűségi mintavétellel, hanem hólabda módszer segítségével kerültek kiválasztásra. Egy kistérségi általános iskolából kiindulva bővült folyamatosan a megkérdezettek listája. A pedagógusok kutatásban való részvételének jogalapját a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 63§ (1) bekezdés g) pontja jelentette. A minta kiválasztásakor nem törekedtem a reprezentativitásra. Az interjúalanyokkal szembeni elvárás az volt, hogy legalább három hónapja a Vásárosnaményi kistérség valamelyik falusi általános iskolájában jelenleg is tanítson, vagy ott tanított, és a nyugdíjazása óta nem telt el több mint öt

[27] A kistérség 15 községében működik hét általános iskola. A két szám azért eltérő, mert megszokott, hogy egy iskola több településen is működtet tagintézményt. Két községben csupán alsó tagozat működik.

[28] Ezúton is szeretném megköszönni Andirkó Evelin, Balogh Ádám, Gazi Noémi, Homonnai Hajnalka, Legoza Fruzsina, Rubóczki Marianna, Szolár Szabina, Tóth Fruzsina és Vasas Ágnes szociológia BA szakos hallgatóknak a kutatásban való részvételüket.

[29] Az interjús jelleget több pedagógus is a kutatás nagy pozitívumának tartotta. Elmondták, hogy szinte havi rendszerességgel kapnak az iskolaigazgató által kötelezően kitöltendőnek minősített kérdőíveket, melyeket általában a felülről jövő elvárások szerint töltenek ki. A kérdőívek adatai így nem a valóságot tükrözik.

év.[30] Feltétel volt még, hogy azonos arányban kerüljenek a mintába férfi és nő, alsó és felső tagozaton tanító pedagógusok, annak érdekében, hogy mindenki véleményét egyformán megismerjem. A kistérség 15 falusi általános iskolája közül 10 egyházi fenntartású iskola, így én is erre az arányra törekedtem, az általam felkeresett pedagógusok iskolái közül öt iskola volt egyházi fenntartású (a nyolcból). Célom volt, hogy a kistérség minden iskolája képviseltetve legyen pedagógusai által a kutatás mintájában, így mikor kirajzolódott, hogy mely iskolák pedagógusai maradtak ki, kísérletet tettem az iskolák hivatalos felkeresésére és felkérésére, hogy vegyenek részt jelen kutatásban. Ezen próbálkozásom kudarcba fulladt, egyik esetben sem kaptam választ. Bebizonyosodott, hogy az iskolák világa igen zárt, és ismerősi, baráti ajánlás nélkül nem lehet elérni a pedagógusokat, sőt néhány esetben még ezzel sem. Számtalan példa volt rá, hogy a már megkérdezett pedagógus az általa ajánlott kollégáját személyesen felkérte a kutatásban való részvételre, elkérte tőle az elérhetőségeit, melyek egyikén sem tudtam elérni. Arra is bőven volt példa, hogy az interjú részleteinek a megbeszélése után egyszerűen nem lehetett elérni az alanyt telefonon, sem egyéb felületen, pedig minden esetben felhívtam az alanyok figyelmét arra, hogy a kutatásban való részvétel anonim és semmilyen hátrány nem érheti őket a kutatás kapcsán.

Összesen 40 félig strukturált interjú készült el, 36 interjú általános iskolában tanító pedagógussal készült, és további négy, a kistérségben élő, általános iskoláskorú gyermekekkel foglalkozó szakemberrel. Ezek az interjúk a kistérség és az ott élő emberek, gyermekek egyéb jellemzőinek a megismerésében voltak segítségemre.

4.3 Vizsgálati dimenziók

A kutatás fő területei: az állampolgári nevelés, tanulói részvétel a pedagógusok vélekedései alapján; a diákönkormányzat; az iskolai házirend; az iskolai konfliktusok jellemzői; fegyelmezés, büntetés és a jutalmazás. Az interjúk információval szolgáltak azzal kapcsolatban, hogy ezeken a területeken milyen működések és magatartásminták jellemzik a pedagógusokat az iskolai mindennapok során.

1. *Állampolgári nevelés, tanulói részvétel.* E dimenziót tekintettem az állampolgári nevelés fő indikátorának. A vizsgálat tárgyát képezte a diákok iskolai rendezvényeken és programokon való részvételi kedve és aktivitása a pedagógusok szerint, és az, hogy a pedagógusok ezt mennyire tudják, akarják befolyásolni. A tanórákon a diákok véleménynyilvánításának módjai, a döntés és vita lehetőségei. A passzivitás mögötti lehetséges okok.

[30] Az interjúalanyok között többen is voltak, akik a kutatás ideje alatt vonultak nyugdíjba, 40 éves munkaviszonnyal a hátuk mögött.

2. *Diákönkormányzat*. A dimenzióban feltárásra került a diákönkormányzat szervezeti kerete, funkciója, szerepe az iskola életében. A tagok kiválasztásának a mikéntje és a diákönkormányzatok által végzett tevékenységek.

3. *Iskolai házirend.* A házirend tartalma, jelentősége, funkciója az iskolában a pedagógusok szerint. Ezen iskolai dokumentumnak a megalkotásának, aktualizálásának, módosításának a módja és gyakorisága, az ezekben a folyamatokban való résztvevők. A házirend nyilvánosságának biztosításának módjai. A pedagógusok viszonyulása a házirendhez.

4. *Iskolai konfliktusok.* E dimenzióban kísérletet tettem az iskolapolgárok között kialakuló konfliktusok feltárására, kerestem a konfliktusok okait és az azok megoldására alkalmazott módszereket.

5. *Fegyelmezés: ostor és répa.* A pedagógusok fegyelmezési, büntetési és jutalmazási eszközeinek a feltárása, a különböző normaszegő, deviáns diákmagatartásokra milyen eszközökkel reagálnak a pedagógusok az iskolai mindennapok rendjének a fenntartása érdekében. A megoldási módok még pontosabb feltárás érdekében az interjú végén a pedagógusokat különböző konfliktusos esetek megoldására kértem.

4.4 Az adatfelvétel körülményei

Az interjúk egyik része személyesen, másik része videóhívásra alkalmas programmal online formában került felvételre. Az interjúkat többszöri előzetes egyeztetés előzte meg, mind időpontot, mind helyszínt tekintve. Hétköznapokon, mikor tanítás volt senki nem vállalta az interjúkat, így mindegyikre hétvégén vagy az iskolai szünetekben került sor. A személyesen elkészített interjúk helyszíne nagyon változatos volt. Volt, akivel az általános iskolájában találkoztam vagy az adott község könyvtárában, önkormányzati hivatalában, de az otthonomban is készült interjú. Legtöbb esetben az alany otthona bizonyult a tökéletes helyszínnek, egyrészt az alanyok itt érezhetően nagyobb biztonságban érezték magukat, ami a bizalom kiépítése szempontjából nagyon fontos volt, másrészt számukra ez bizonyult a legkényelmesebbnek, hiszen nem kellett utazniuk. Az egyeztetés során nagyon rugalmas voltam, mind a helyszínt, mind az időpontot tekintve, minden esetben felajánlottam az online interjú lehetőségét is.

Az elkészített interjúk minimum egy, maximum három órát vettek igénybe. Minden interjút néhány perces kötetlen beszélgetés előzött meg, a kutatási téma szinte minden alkalommal szóba került, igyekeztem formális választ adni és nagy témakört említeni, azt mondtam, hogy az iskola belső világával foglalkozom, azzal, hogy hogyan éli meg a mindennapokat egy pedagógus. Minden esetben ennyivel is megelégedtek. Ekkor kérdeztem

meg, hogy jelenleg osztályfőnökként is tevékenykedik-e, az interjúkérdéseket ennek függvényében alakítottam az interjú első percétől kezdve. Az interjúk félig strukturált jellege engedte, hogy bizonyos keretek között hagyjam őket kalandozni, de a témától néhány esetet leszámítva nem tértek el jelentősen. Minden alkalommal elmondtam, hogy nincsenek rossz válaszok, az ő egyéni véleményére vagyok kíváncsi, a válaszadás önkéntes és anonim. Az interjú előtt megbeszéltük az anonimitás kérdését, elmondtam, hogy amennyiben az interjúból részletet fogok közölni, csupán egy sorszámmal fogom azt beazonosítani. Tájékoztattam az interjúkataszterben szereplő adatokról is, ahogy arról is, hogy a megemlített személy-és településneveket kihagyom, vagy egy fikcióval helyettesítem a beazonosítás megakadályozása érdekében. A személyes interjúkat diktafonnal rögzítettem, melyre minden esetben engedélyt kaptam. Az online interjúknál online hangrögzítő program segítségével történt a hanganyag felvétele.

Az interjúk hangulata minden esetben nagyon jó volt, a szerepeket mindenki elfogadta, visszakérdezésre csak abban az esetben került sor, ha az alany nem értette a kérdést, de ilyen esetben figyeltem arra, hogy semmiféleképpen ne konkretizáljam a témát, ne tereljem adott téma irányába. A válaszadók közül mindenki szívesen válaszolt.

4.5 A mintába került iskolák és pedagógusok jellemzői

Az iskolák, ahol az általam megkérdezett pedagógusok dolgoznak, nagyon széles skálán mozognak, mind fenntartót, etnikai összetételt és tanulmányi eredményeket tekintve. A mintába került pedagógusok általános iskolái között különböző fenntartású iskolák voltak, három településen központi költségvetésű (állami) iskola és öt településen egyházi fenntartású iskola működött. Három településen a Magyarországi Baptista Egyház, két településen a Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség működtetett iskolát.

A megkérdezett 36 pedagógusból 11 interjúalany a kistérség elitiskolájának tartott oktatási intézményben tanított, ahol a diákok évről évre a legjobb tanulmányi eredményeket produkálják és a különböző versenyek állandó dobogós résztvevői. Több pedagógus említette, hogy tőlük szinte mindenki a megye legerősebb gimnáziumainak egyikébe megy továbbtanulni. A roma diákok aránya itt a pedagógusok becslései alapján 10-15% körüli. Kilenc válaszadó pedagógus a környék legalacsonyabb presztízsű iskolájában dolgozott, ahol a roma diákok arányát 90-100%-ra becsülték. E két szélsőséges iskola között helyezkedett el a mintába került többi általános iskolában tanító interjúalany. A legidősebb pedagógus 5 éve 40 év tanítás után vonult nyugdíjba, a legfiatalabb mindössze három hónapja tanított az interjú időpontjában. Az egyházi és nem egyházi iskolák semmilyen téren nem rendelkeznek eltérő jellemzőkkel.

A kutatás során cél volt, hogy ugyanannyi férfi és nő pedagógust szeretnék felkeresni az interjúvázlatommal. E célkitűzésem kudarcba fulladt. Nyolc férfi és huszonnyolc nő pedagógussal készítettem interjút. Mutatja ez azt a tényt, hogy a pedagógusszakma elnőiesedése nagyon jelentős a kistérségben jelen kutatás adatai szerint, de mindez igaz az egész régióra is (Dusa 2014).

A megkérdezett pedagógusok felének más településen van a lakóhelye és a munkahelye, és naponta ingázik e két település között. Legtöbb esetben a szomszédos faluba kell átutazniuk, ami néhány kilométert jelent. Sokan az iskolabusszal közlekednek, ők vannak beosztva a „buszos ügyeleteseknek" is, így a gyerekek a buszon sincsenek felügyelet nélkül.
A megkérdezett pedagógusok átlagosan 22 éve vannak a pedagógusi pályán és az átlagéletkoruk 48 év volt. A Vásárosnaményi kistérségben nemcsak a pedagógusi szakma elnőiesedésének lehetünk szemtanúi a kutatás tapasztalatai alapján, de az elöregedésének is. A legfiatalabb interjúlány 21 éves, míg a legidősebb 69 éves volt. Három korcsoportba rendeztem a 36 válaszadó pedagógust.

4. táblázat: A válaszadó pedagógusok száma és aránya korcsoportok szerint (fő; %)

Pedagógus korcsoport	A különböző korcsoportokba tartozó válaszadó pedagógusok
	száma (fő)
39 év alattiak	9 fő
40-59 év közöttiek	21 fő
60 év fölöttiek	6 fő
Összesen:	*36 fő*

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2017

A válaszadó pedagógusok negyede 39 éves kornál fiatalabb, hat fő 60 évnél is idősebb volt a válaszadás időpontjában. A pedagógusok legnagyobb része, a 36 pedagógusból 21 fő 40 és 59 éves volt 2017-ben. A kistérség iskoláinak és pedagógusainak jellemzőiről részletesebben a Vásárosnaményi kistérségről szóló fejezet egyik alfejezetében az 5.5 fejezetben olvashatunk. A névtelenség és az anonimitás biztosítása érdekében az interjúk idézésénél, az idézetek végén csupán az interjúalany sorszámát szerepeltetem zárójelbe téve. 1-36. sorszámmal szerepelnek a pedagógus, 37-40. sorszámmal az egyéb szakértő interjúk. Az interjúalanyok részletes bemutatását tartalmazó mellékletet – mivel a vizsgált intézmények száma korlátozott, s az egyes demográfiai jellemzők az interjúalanyok azonosítására adnának lehetőséget – adatvédelmi és szakmai etikai okokból nem közlöm jelen dolgozatban.

5. A kutatás helyszíne: a Vásárosnaményi kistérség

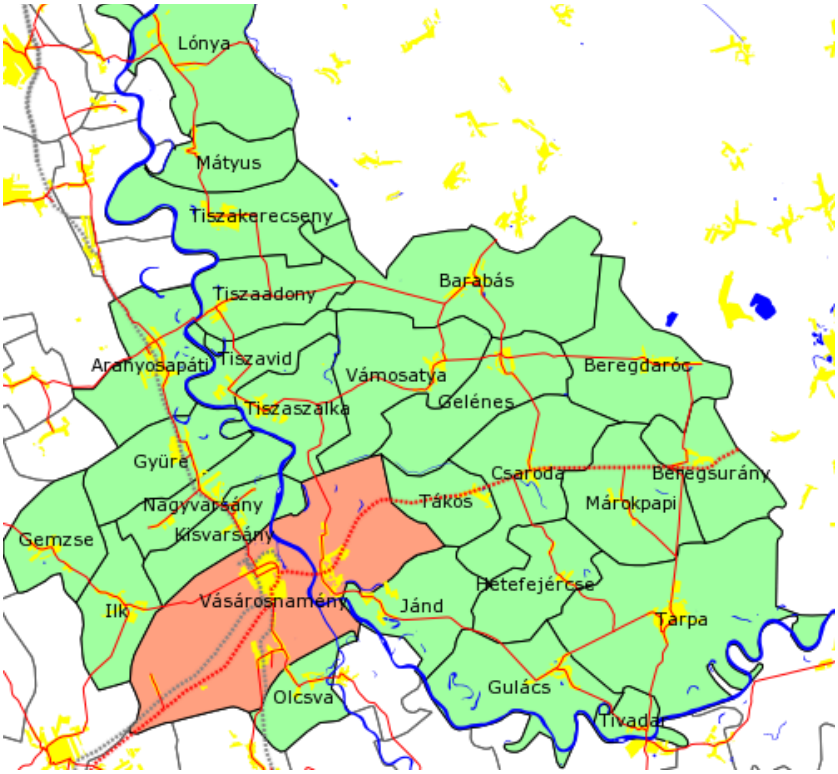
A Vásárosnaményi kistérség az ország északkeleti részén található, az Észak-Alföldi Régió és Szabolcs-Szatmár Bereg megye része, nem érintkezik megyehatárral, de északkeleti határvonalát az ukrán-magyar határ adja. További öt Szabolcs-Szatmár Bereg megyei kistérséggel határos (a Záhonyi, Kisvárdai, Baktalórántházai, Mátészalkai, Fehérgyarmati kistérségekkel).

5. ábra: A Vásárosnaményi kistérség földrajzi elhelyezkedése

Forrás: TeIR 2017

A megye 12 kistérsége közül, településszám alapján, a harmadik legnagyobb a vásárosnaményi, területét tekintve a negyedik helyen áll. Megközelíthető Nyíregyháza felől a 41-es számú főútvonalon és vasúton. A Beregi-Tiszaháton terül el, területe: 567 km2, lakónépességének száma 2011-ben: 29 418 fő. 27 település alkotja: Aranyosapáti, Barabás, Beregdaróc, Beregsurány, Csaroda, Gelénes, Gemzse, Gulács, Gyüre, Hetefejércse, Ilk, Jánd, Kisvarsány, Lónya, Márokpapi, Mátyus, Nagyvarsány, Olcsva, Tákos, Tarpa, Tiszaadony, Tiszakerecseny, Tiszaszalka, Tiszavid, Tivadar, Vámosatya, Vásárosnamény. Városi ranggal egyedül a központ, Vásárosnamény bír, mely a 41-es számú főútvonalon Nyíregyházától 52 kilométerre található északkeleti irányba, Budapesttől 280 kilométerre (Vásárosnaményi… 2009).

6. ábra: A Vásárosnaményi kistérség települései



Forrás: TeIR 2017

A kistérség településstruktúráját az apró-és kisfalvas szerkezet jellemzi. A kistérség legkisebb községében, Tivadaron, mindössze 220 fő (2011-ben) él, egyben ez a legkisebb területű (5 km2) település is. A legnagyobb területű és népességű település, a kistérség központja Vásárosnamény, itt 66 km2 területen 8 833 fő (2011-ben) lakik, népsűrűsége: 134 fő/km2. Kétezer fő fölötti lakossággal mindössze két település: Tarpa (2 240 fő) és Aranyosapáti (2 070 fő) rendelkezik. Legdominánsabbak az 501 és 1000 közötti lélekszámú települések (13 község tartozik ide), illetve a népességszám hat községben nem éri el az 500 főt sem. A kistérség vidékies jellegét tovább erősíti, hogy a kistérség lakosságának mindössze 29% városlakó, jelentősen elmaradva így a megyei (52%) és az országos (65%) aránytól is (KSH, Népszámlálás 2011).

A kistérség gazdasága szempontjából meghatározó a határ menti elhelyezkedése. A kistérség gazdasági fellendülését az M3-as autópálya magyar-ukrán határvonalig vagy Vásárosnaményig történő kiépítésétől várták a szakemberek. Az autópálya 2014 őszére Vásárosnaményig kiépült, de az ettől várt gazdasági fellendülés még várat magára. A közlekedési kapcsolat javulása a közeljövőben remélhetőleg tovább fogja segíteni a tradicionálisan jó együttműködések erősödését a beregi tájegység települései között. A gazdasági fellendülésre annál is inkább szükség van, hiszen a térség mind a 27 települése az

országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott, és társadalmi- gazdasági szempontból is elmaradott, az ország 47 legelmaradottabb kistérségének egyike.

5.1 Gazdaság

A Vásárosnaményi kistérség gazdaságát tekintve a mezőgazdaság rendkívül meghatározó. Az állami szféra mellett csupán kevésszámú és kisebb méretű vállalkozás működik, melyeken belül szintén a mezőgazdasági jelleg dominál. A működő vállalkozások 16%-a mezőgazdasági tevékenységet folytat, mely arány az országos triplája. Ezen arány Vásárosnaményban alacsonyabb, a falvakban magasabb, van ahol a 40%-ot is eléri (2010). 2010-ben 6336 regisztrált vállalkozás működött a kistérségben, főként egyéni vállalkozásként (90%), mindössze egytizede volt társas vállalkozás 2010-ben. A foglalkoztatottak száma szerint a vállalkozások mindösszesen 1%-a foglalkoztatott 20 főnél több munkavállalót, 250 főnél több embert foglalkoztató vállalkozás csupán egy működik a kistérség központjában (2010). A kistérségben szinte hetente alakulnak újabb és mennek csődbe vagy szűnnek meg vállalkozások, feltehetően sok vállalkozó önfoglalkoztató kényszervállalkozás, melyek tőkeereje és versenyképessége is elenyésző.

A kistérség ipari vállalkozások 46%-a (2010) Vásárosnaményban található, képviselteti magát a faipar, a textilipar, az üvegipar, a vas-és fémipar és az építőipar, kisebb családi vagy országos, nemzetközi szinten is elismert vállalkozásokon keresztül.

A mezőgazdaság, erdőgazdálkodás és halászat ágazatokban működő vállalkozások száma folyamatosan növekszik, 2008-ban 5397 darab ilyen regisztrált vállalkozás működött, 2014-ben már 6409 darab, ettől több csupán a fehérgyarmati, kisvárdai, mátészalkai és nyíregyházai kistérségben működött. Mindeközben a regisztrált gazdasági vállalkozások száma ingadozott, 2011-ben 223 darab, 2012-ben 220 darab, 2013-ban 224 darab és 2014-ben 221 darab volt.

A szolgáltatásokon belül 11%-ot képvisel a kereskedelem, mely alatt főként kiskereskedelmet kell értenünk, nagykereskedelmi vállalkozás csupán Vásárosnaményban található, ahogy a kiskereskedelem fele is. A falvakban jellemzően csupán kisebb élelmiszerüzletek működnek, néhány községben működik kisebb ruházati és ajándékbolt, virágbolt. A szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás 26%-ot birtokol a kistérség gazdasági szerkezetéből. Az érintetlen természet, a termálvízkészlet, a Tisza lehetőséget ad a vízi turizmus jelenlétére a kistérségben. A szálláshelyek száma 2010-ben 3062 volt a kistérségben, melyből magas arányt, 27%-ot a magánszálláshelyek tettek ki. A falusi turizmusba valamennyi község bekapcsolódott, szinte minden falu büszkélkedhet tájházzal, nemrég felújított vendégházakkal, a helyiek sorra adták be pályázataikat a falusi turizmus fellendítését

megcélzó támogatásra, szinte mindegyik magánszálláshely ennek keretein belül épült. A vendégek száma viszont nem szaporodott meg a vendégházak számával egyenes arányban, így ezek jellemzően üresen állnak szinte egész évben, pedig a kistérség rengeteg látnivalóval büszkélkedhet. Saját megfigyeléseim szerint a falusi magánszálláshelyeket nem is reklámozzák a tulajdonosok interneten vagy bármilyen egyéb fórumon keresztül. A támogatás igénybevételének sok esetben nem a falusi turizmus fellendítése volt a célja, sokkal inkább az, hogy így sokan fel tudtak újítani egy-egy tulajdonukban lévő, használaton kívül lévő romos, lepusztult ingatlant. Érdemes megemlíteni még a Vásárosnaményi kistérség erdőinek kivételes vadállományát, hiszen ennek kapcsán virágzó vadászturizmusról beszélhetünk azokban a falvakban, ahol vadásztársaság működik. A vadászatra érkező hazai és külföldi vendégek jelentősen fellendítik egy-egy falu vendégéjszakáinak a számát.

A kereskedelmi szálláshely férőhelyeinek száma ezer lakosra vetítve az országos és régiós tendenciával ellentétesen a Vásárosnaményi kistérségben 2009 óta folyamatosan csökken, ahogy a megyében is 2011 óta.

A kistérségben jelentős foglalkoztatók az önkormányzatok, erre a közfoglalkoztatás keretein belül kap eszközöket, a kisebb falvakban ez biztosítja a lakosok nagy részének a megélhetést. *„A kistérségben jelentős a közfoglalkoztatottak aránya (12%). Magas azon családok száma, ahol a háztartásban a foglalkoztatottság a közfoglalkoztatást jelentette: körülbelül minden hatodik család (18%) tartozott ebbe a kategóriába. Még így is magas azok aránya, akiknek közmunka sem jutott, és a háztartásban egyetlen foglalkoztatott sincsen (18%).”* (N=783, Szontágh 2014:19) A kistérségi önkormányzatok igyekeznek értékteremtő, hasznos munkát végezni közfoglalkoztatás keretein belül, a legnépszerűbb a növénytermesztés, üvegházban, fóliasátorban ez a munka már február környékén megkezdődik és őszig munkát jelent. A legtöbb önkormányzati konyhán saját termelésű alapanyagokat használnak fel. Népszerű a kistérségben a fa brikett, betonoszlop vagy a térkő gyártás is.

Szerencsés az a falu a kistérségben, ahol többen is foglalkoznak mezőgazdasági termeléssel nagyobb földterületeken, ők szezonális jellegű alkalmi, fizikai munkát[31] biztosítanak az ott lakóknak, többségük azonban nem bejelentett munkát kínál napszámosainak. A napszámos bér mértéke a végzett mezőgazdasági munka jellegétől függ, a napi bér 4500-5000 forint között alakul a kistérségben, amit a munkások a munkaidő letelte után készpénzben rögtön megkapnak. Ezt ki is használják az ott lakók, sokan jövedelmük kiegészítéseként járnak el napszámba dolgozni, a közfoglalkoztatás vagy egyéb munka mellett

[31] A kistérségben a leggyakoribb napszámosokkal végeztettt munka az uborkaszedés, meggyszedés, almaszedés, szilvaszedés, gyümölcsfametszés, gallykaparás és alkalmi ház körüli munkák.

szabadnapjaikon vagy a munkaidő kezdete előtt vagy letelte után. A megbízható, jól terhelhető, ügyes napszámosokért szinte versengenek a gazdálkodók a kistérségben, gyakori jelenség, hogy a határ túloldaláról, Ukrajnából is járnak át napszámba dolgozni, hiszen a kinti havi átlagbért gyakorlatilag egy heti napszámos munkával megkereshetik Magyarországon. Sok gazdálkodó, igény esetén, napi egyszeri ingyen étkezést és szállást is biztosít a munkásainak.

Az interjúkból fényderült arra is, hogy az ukrán határ közelsége miatt a kistérségben rendületlenül virágzik a cigarettacsempészet. A cigarettacsempészek bandákban dolgoznak, mindenkihez adott határszakasz tartozik, ahol a legkreatívabb módokon, földön, vízen, levegőben vagy egyszerűen a határátkelőhelyen, a határőröket lefizetve, beszervezve próbálják áthozni a sokkal olcsóbb ukrán dohányárut Magyarország területére. Átérve ide helyiek lakóházaiban, úgynevezett lerakatokban tárolják a csempészárut ameddig szükséges majd továbbviszik a szállítmányt az ország különböző pontjaira. A lerakatok tulajdonosai természetesen szintén magas díjazásban részesülnek az áru tárolásáért cserébe.

> *„Pontosan nem tudom, de azt tudom, hogyha átszalad a zöldhatáron a kocsiig két láda cigarettával, ami rá van erősítve valahogy, azért kapnak 10 ezer forintot ládánként. Egy láda durván 10 kiló cigaretta, azzal futni kell 2 kilométert, vagy valamennyit az autóig, ami várja őket. Vagy sárkányrepülővel hozzák, autóval, krosszmotorokkal a zöldhatáron. Bepakolják valahová, aztán kisbuszokkal hordják tovább, mindenhová, ahol el tudják adni. Lepukkant kisbuszokkal viszik, hogy veszély esetén hátrahagyják, és gyalog próbálnak menekülni, ha kell.” (38)*

Ebben az összehangolt tevékenységben minden részfeladatot külön ember végez, különböző fizetségekért, ami 10 ezer forinttól akár milliós nagyságrendekig is terjedhet, attól függően, hogy egy-egy feladat kapcsán mekkora a felelősség, mekkora a lebukás veszélye. Például a cigarettát szállító autó útját felvezetők derítik fel, akiknek a feladata, hogy a falujában vagy két falu között kerékpározzon, autókázzon vagy sétáljon, és ha rendőrautót lát, hívjon fel egy telefonszámot. A fizetés ez esetben 20 ezer forint alkalmanként, aki a csempészárut szállítja szinte néhány perc alatt több százezer forintos fizetést is kaphat.

A csempészetbe való bekapcsolódás sok esetben túlélési stratégia az itt élőknek, mely a munka nélkül lévőknek könnyen elérhető, sok pénzzel kecsegtető alternatívát kínál arra az időre, míg nem találnak egyéb munkát. Sokan benne ragadnak ebben az illegális tevékenységben és egy idő után már nem is keresnek munkát. Azonban nem csak túlélési stratégia a cigarettacsempészet, sokan jól menő vállalkozás, jól fizetett munka mellett is kiegészítő jövedelemszerzésnek ezt választják. A pedagógusok szerint lassan felnő az itteni általános iskolákban egy olyan generáció, akiknél a cigarettacsempészet vagy, ahogy a

helyiek hívják a seftelés[32] életcéllá válik, elkezdődött ezen illegális tevékenység generációról generációra való öröklődése.

> *„Ugye megy a seftelés a határnál, a szép kitűzés az, hogy ő is seftes lesz, mert az apukája is az, és nagyon jól megélnek belőle." (6)*

E tevékenység folytatása közvetett módon a gyerekek között konfliktusokat szül az iskolában, a jobb anyagi helyzetben lévő határőr, rendőr gyerekek és a rosszabb anyagi helyzetben lévő határőr és rendőr gyerekek között:

> *„A szülők munkahelyi konfliktusaikat ültetik át az iskolába. Tehát nekem most nagyon sok határon dolgozó, rendőrségnél dolgozó szülőm van. Tudod, egyiknek jobban megy, mint a másiknak, tudod, hogy megy… és akkor ezért egy kicsit úgy egymást piszkálgatják szerintem a gyerekek, amit otthon hallanak." (3)*

Túlélési stratégiák kapcsán érdemes megemlíteni a kistérségben az Ukrajna felé irányuló bevásárló turizmust is. Szegényebb és kevésbé szegény családok szabadidős, hétvégi elfoglaltsága, hogy átmennek Ukrajnába vásárolni gyalog, kerékpárral, robogóval vagy a tehetősebbek autóval. A pénznemek különbözősége sem jelent akadályt, a határhoz közelebbi ukrán településeken bárhol lehet forinttal is fizetni, de bármelyik üzletben is váltanak valutát. A kistérségben két határátkelőhely is működik, az egyik Barabásban, a másik Beregsurányban. Az előbbi kisebb határátkelőhely, reggel hét órától, este hét óráig működik, itt rövidebb a várakozási idő, a határt átlépve a 2338 fő lakost számláló[33] Mezőkaszonyban több kisebb üzletben vásárolhatunk be, gyakorlatilag minden kapható, több benzinkút is üzemel a településen. A nagyobb bevásárlást tervezőknek érdemes Beregsuránynál átlépni a határt, és Asztély település után Beregszász (26 050 fő[34]) városig elutazniuk, ahol több nagyobb bevásárlóközpont, étterem, benzinkút, piac és pláza is üzemel. A beregsurányi határátkelőhely 0-24 óráig üzemel. Autóval szinte üres tankkal indulnak vásárolni a kistérség lakói, hogy hazafelé egy kinti benzinkutat is útba ejthessenek. Az üzemanyagárak közötti nagy különbség miatt még mindig ez az egyik legnépszerűbb spórolási stratégia a kistérségben. Ráadásul az ukrán gázolajat nagyon jó minőségűnek is tartják, de a benzines autókat is előszeretettel tankolják meg Ukrajnában. Az árak közötti különbség a váltástól függ, de fele annyiba kerül egy liter üzemanyag, mint Magyarországon, a határon a teletankolt tankon felül még 10 liter áthozása megengedett, kitétel, hogy üzemanyagot csak magánhasználatra lehet áthozni hetente egyszer, bár ezt interjúalanyaim szerint nem ellenőrzik.

[32] Seftesek alatt interjúalanyaim a beszervezett, korrupt határőröket is értették.
[33] 2001. évi ukrajnai népszámlálás adatai alapján a 2338 lakosból 2087 fő magyar (Molnár – Molnár 2005).
[34] 2001. évi ukrajnai népszámlálás adatai alapján 26 050 lakosból 12 779 fő magyar (Molnár – Molnár 2005).

5.2 Demográfia

A 2011-es népszámlálás adatait megvizsgálva látható, hogy az országos és megyei tendenciával megegyezően a Vásárosnaményi kistérség lakossága is csökkent, bár a természetes szaporulat kedvezőbb az országos szinthez képest. Míg a 2001-es népszámláláskor 32 754 fő volt az állandó népesség, addig ez 2011-re 30 784 főre redukálódott. A lakónépességet tekintve ez a csökkenés 10 év alatt a 31 864 főről a 29 418 főre történő csökkenést jelentett. Lakónépesség szerint a Vásárosnaményi kistérség a harmadik legkisebb kistérség a megyében. Népsűrűsége megyei szinten a legalacsonyabb: 51,9 fő/km2, holott a negyedik legnagyobb területű kistérségről van szó. Messze elmarad a megye átlagos népsűrűségétől, ami 94,2fő/km2 volt 2011-ben (KSH, Népszámlálás 2011).

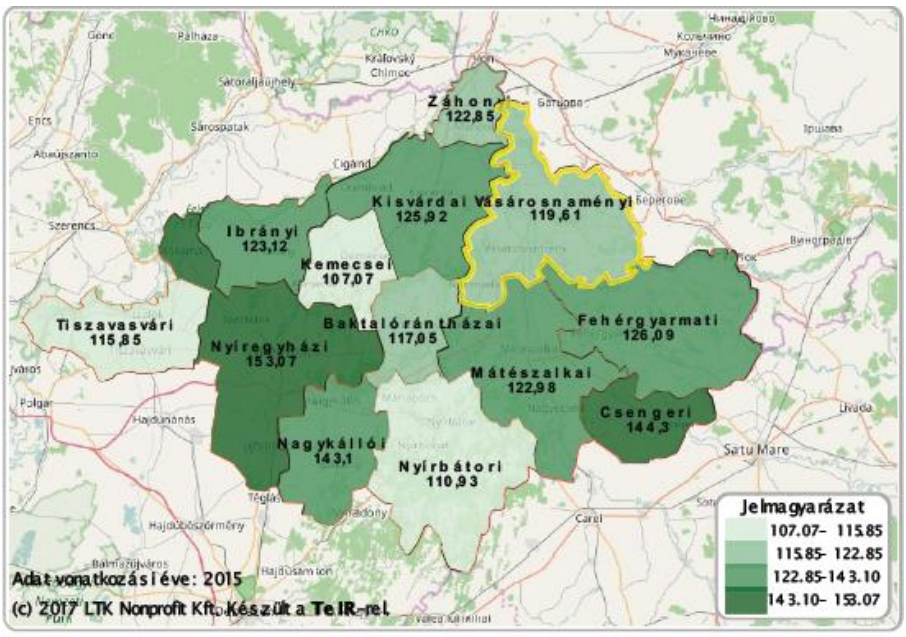
5. táblázat: A kormegoszlás főbb jellemzői a Vásárosnaményi kistérségben és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2011 (fő)

	Lakónépesség	0-17 éves gyermek	100 aktív korúra jutó			100 gyermekkorúra jutó időskorú
			gyermek	időskorú	gyermek és időskorú	
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	559.272	121.541	28	32	59	114
Vásárosnaményi kistérség	29.418	6.482	29	36	65	122

Forrás: KSH, Népszámlálás 2011

A többi kistérséggel összevetve a fiatalosabb kistérségek közé tartozik a vásárosnaményi, bár a gyerekszám itt is csökkent az elmúlt évtizedben. A 15 és 17 év közötti korosztály száma növekedett, de az ettől fiatalabbak száma csökkent. A 0 és 17 év közötti gyermekek és fiatalkorúak aránya 18% a lakónépességen belül Magyarországon, míg a kistérségben 22%. Az aktív korúaknak itt több gyermeket és időskorút kell eltartania, mint országos vagy megyei szinten. A 100 aktív korúra jutó gyermek és időskorú a kistérségben 65 fő, a megyében csupán 59 fő, országosan 61 fő. Országos szinten 100 aktív korúra 24 gyermek jut, míg a vizsgált kistérségben 29 gyermek. 100 gyermekkorúra 122 időskorú jut Vásárosnamény környékén, míg országosan 166 fő, ami azt jelzi, hogy a kistérségben kisebb mértékű az elöregedés (KSH, Népszámlálás 2011).

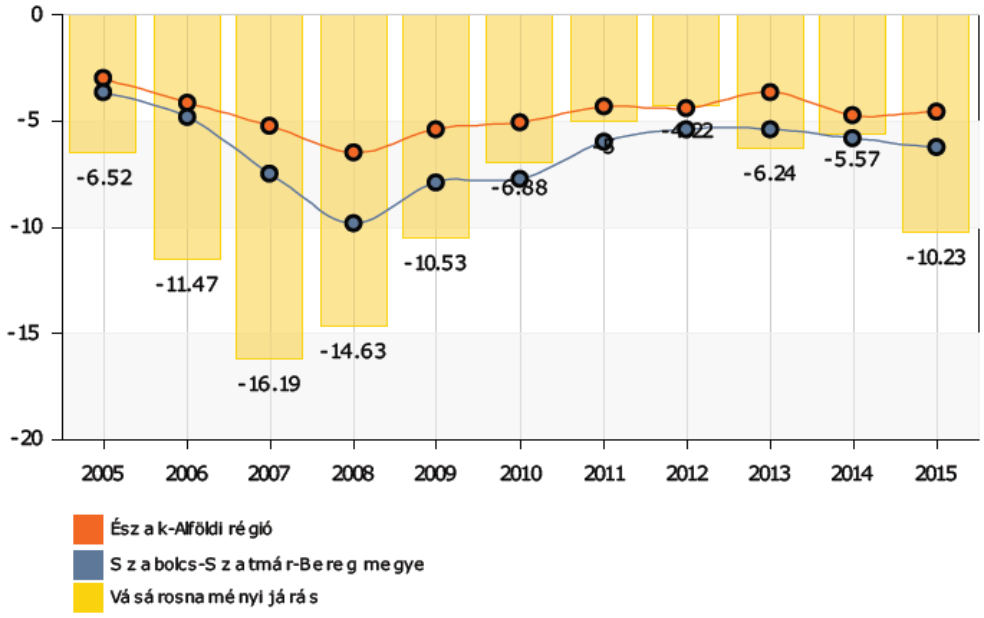
7. ábra: 100 fő 0-14 évesre jutó 60 évnél idősebb lakosok száma Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kistérségeiben, 2015 (fő)



Forrás: TeIR 2015

A Vásárosnaményi kistérség fiatalos jellegét még 2015-ben is fenntartotta, országos, megyei, regionális adatokhoz képest is. Itt kevesebb időskorú jutott 100 14 év alatti gyermekre, mindösszesen 119,61 fő. A szomszédos kistérségekben is elöregedő volt a társadalom, a megyében csupán a Nyírbátori, Tiszavasvári és a Kemecsei járásban volt kedvezőbb ezen öregedési mutató a vásárosnaményi adathoz képest. Hiába a kedvező természetes szaporulat, a kedvező öregedési mutató, ha a lakosság körében magas az elvándorlás. A vándorlási egyenleg jóval magasabb a kistérségben mind a megyei, régiós és országos szinthez viszonyítva.

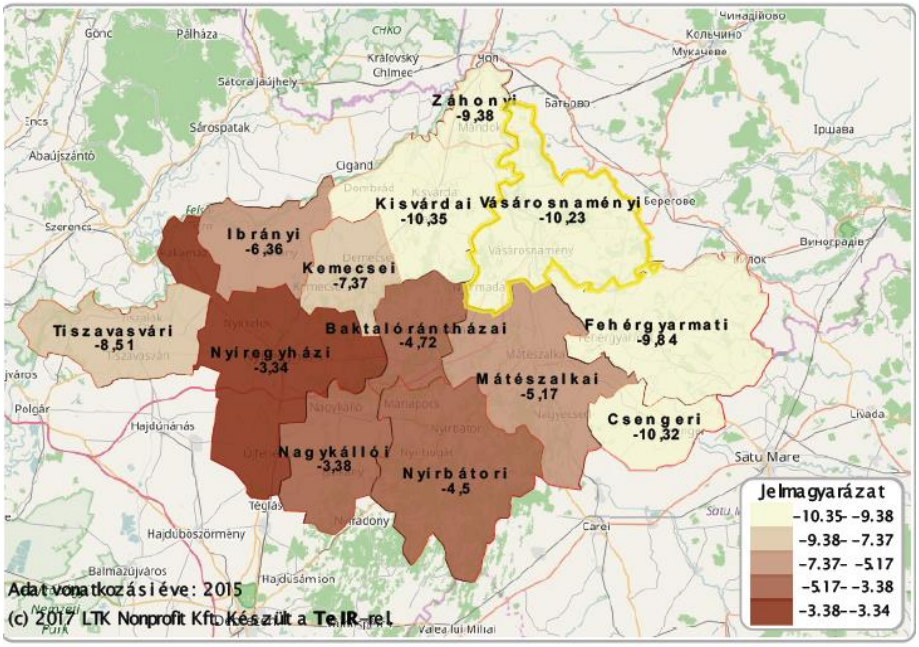
8. ábra: Vándorlási egyenleg alakulása 2005 és 2015 között a Vásárosnaményi kistérségben (ezrelék)



Forrás: TeIR 2015

A vándorlási egyenleg 2005 és 2015 közötti időszakot vizsgálva minden évben negatív volt, nemcsak Vásárosnamény és környékén, de a megye és a régió tekintetében is. Az odavándorlási és elvándorlási arányszám különbsége a Vásárosnaményi kistérségben jelentősen meghaladta a megyei és regionális szintet, kivételt jelentett a 2010 és 2012 közötti periódus, mikor a megyei adatoknál pozitívabban alakult a kistérség vándorlási egyenlege. A kritikus pontot mindenképpen a 2007-es év jelentette az utóbbi egy évtizedben, hiszen ekkor volt legalacsonyabb a vándorlási egyenleg a kistérségben -16,19 ezrelék, mely a megyei adat több mint háromszorosa volt. A többi kistérséghez viszonyítva a Vásárosnaményi, Csengeri és a Kisvárdai kistérségben volt a legkedvezőtlenebb a vándorlási egyenleg 2015-ben (-10,35 és –10,23 ezrelék közötti). A térképen jól látszik a lakosság vándorlása a belsőbb kistérségek felé. Az oda-és elvándorlások miatt legkevésbé a Nyíregyházai kistérség lakossága fogy (-3,34 ezrelék 2015-ben).

9. ábra: Vándorlási egyenleg alakulása Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kistérségeiben, 2015 (ezrelék)



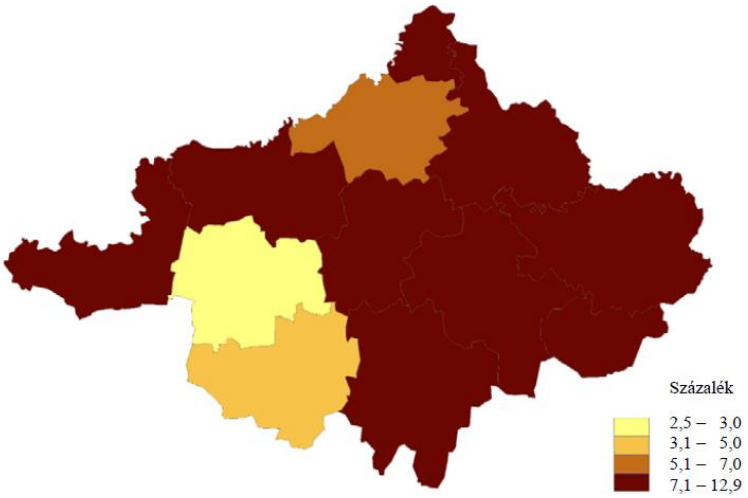
Forrás: TeIR 2015

A magas elvándorlást csak kis mértékben volt képes ellensúlyozni az országos átlagot meghaladó természetes szaporulat. 1991 és 2010 között összesen 10,6%-kal csökkent a kistérség lakossága. A helyzetet tovább nehezíti, hogy máig érvényes az a néhány évvel ezelőtti helyzetkép, mely szerint *„elsősorban a fiatal jól képzett munkaerő megy el a térségből. Sokan már középfokú tanulmányaikat is a kistérségen kívül végzik, a felsőfokú végzettséget szerzők többsége pedig ritkán tér vissza munkát vállalni. A megmaradó népesség körében így egyre kevesebb lesz a képzett, fiatal munkaerő, így a szegénység újratermelődése*

folyamatos. E családok termékenysége magasabb, így a természetes népességfogyás kisebb a térségben, mint országosan, de a hátrányos helyzetű családokban a munkaalkalmak hiánya miatt már a második-harmadik generáció születik bele a munkanélküliségbe" (Vásárosnaményi… 2012:16).

A kistérség kisebbségi csoportjainak 90%-át a cigányság tette ki a 2011-es népszámlálás alkalmával. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kistérségeiben a 2001. évi népszámláláskor a lakosság legnagyobb arányban (8% fölött) a Nyírbátori és a Vásárosnaményi kistérségekben vallotta magát románnak, legkisebb arányban a megyeszékhely és környékén: a Nyíregyházai és a Nagykállói kistérségben (2% körül). A 2011. évi népszámlálás adatai azt mutatják, hogy bár jelentősen nőtt a választ megtagadók száma, mégis több kistérségben ugrásszerűen nőtt a magukat románnak vallók aránya. A 2001-ben a legmagasabb roma aránnyal rendelkező Nyírbátori és Vásárosnaményi kistérséghez gyakorlatilag az összes többi kistérség felzárkózott 2011-re a Nyíregyházi (2,5%), a Nagykállói (3,1%) és a Kisvárdai (6,1%) kistérségek kivételével, ahol a legalacsonyabb százalékban vallották magukat románnak az ott lakók. A megye kistérségeinek többségében a roma lakosság aránya 7 és 13% között alakult önbesorolás alapján 2011-ben, míg az országban lakókat tekintve ugyanez az arány mindössze 3% volt.

10. ábra: A roma népesség aránya kistérségenként Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a lakónépességhez viszonyítva, 2011 (%)



Forrás: Tar – Hajnal 2014

A 2011. évi népszámlálás szerint a Vásárosnaményi kistérségben a lakosok 12%-a vallotta magát románnak, de 2012-ben már 22%-ra becsülték ezt az arányt a települések jegyzői[35]

[35] *„A fiatalodó településeken belül általában magas a cigány népesség aránya. A legnagyobb arányban, Aranyosapátiban (60-70%), Tiszakerecsenyen (50%), Tiszaviden (40%), Gemzsén (35%), illetve Gelénesen és Beregdarócon (30%) élnek. Kevesebben élnek Hetefejércsén (23%), Ilken és Kisvarsányban (20%), Tákoson (16%), Márokpapiban és Jándon (10%), Tivadarban (6%), Vámosatyán (8%), Barabáson (5%), Beregsurányban (2-3%), míg Csarodán, Nagyvarsányban és Tiszaszalkán 1% alatti az arányuk az össznépességből"* (Vásárosnaményi… 2012: 20).

(Vásárosnaményi… 2012). Pásztor (2013) kutatásában szintén az alapján járt el, hogy a kit tart a környezete romának és az önkormányzatok becslései alapján határozta meg a romák arányát. Pásztor (2013) szerint a népszámlálási arány kétszeresével, de egyes településeket háromszorosával kell számolni, ha reális képet akarunk kapni a kistérségben élő romákról. A megye legtöbb kistérségében 20-25%-ra becsülték a romák arányát a megkérdezettek, a Vásárosnaményiban is, a Fehérgyarmati, Nyírbátori, Záhonyi kistérségek esetén 25% fölé, míg a Nagykállói és Nyíregyházai kistérségekben 5-10%-ra becsülték a megkérdezett önkormányzatok (Pásztor 2013).

A vizsgált kistérségre vonatkozó 2014-ben készült kutatás szerint (N=783) a roma gyerekek aránya itt az országos arány négyszerese volt (Szontágh 2014). Hasonló arányt említ Hüse – Szoboszlai – Gurály (2015, N=693) is egy évvel később készült tanulmányukban. Kutatásuk szerint a roma gyermekek aránya 42% a kistérségben, míg az országos arány 11% volt.

Korábban jelentős volt az Ukrajnából áttelepedett magyar nemzetiségűek száma, az áttelepülés mértéke csökkeni látszott, de a 2010-es évek környékén új lendületet kapott. A határ menti falvak ingatlanpiaca szárnyal 2017-ben, a megüresedett, gyakran teljesen lepusztult lakhatatlan ingatlanok hamar új gazdára találnak, bár csak papíron. Az új, ukrajnai magyar nemzetiségű tulajdonos nem itt lakás céljából vásárol lakóházat, hanem az itteni kedvező nyugdíjfeltételek miatt,[36] állandó bejelentett magyarországi lakóhellyel Magyarországról kapják a nyugdíjat, amiből Ukrajnában magas életszínvonalat tudnak maguknak biztosítani. Jobb esetben az új tulajdonos néha át- átjön rendbe tenni a házat, az udvart, a kertet, de a többségre ez nem jellemző, így ezek a lakóházak, kertek lepusztulnak, ahogy lassan a falvak is. Interjúim szerint a 40 év munkaviszonnyal és felsőfokú végzettséggel rendelkező Ukrajnából átjelentkezett nyugdíjasok több mint kétszázezer forintnyi nyugdíjat kapnak Magyarországon. Akkor is érdemes átjelentkezni Magyarországra, ha időskorúak járadékára jogosult az illető, hiszen annak legkisebb kapható összege (22 880 Ft) is körülbelül duplája annak az ellátásnak, amit Ukrajnában kapna.

Ezzel kapcsolatban elterjedőben van egy új jövedelemszerzési mód a határ menti falvakban. Az ellátások igénybevételéhez elegendő a Magyarországon bejelentett állandó lakcím. A lakóingatlan tulajdonjoga, ahová a bejelentkezés megtörtént nem feltétele az ellátások folyósításának. Ezt kijátszva az ukrajnai magyarok bejelentkeznek egy ismerős, egy ismerős ismerősének vagy akár egy teljesen idegen magyarországi lakcímére, annak

[36] A 1963. évi 16. törvényerejű rendelet értelmében az ukrán és orosz állampolgárok ellátást kaphatnak Magyarországon, ha átköltöznek Magyarországra és arról lemondanak Ukrajnában vagy az Oroszországi Föderációban (1963. évi 16. törvényerejű rendelet).

érdekében, hogy az ellátásokat igénybe vehessék Magyarországon. Természetesen a befogadó részére, aki igazolja bejelentkezéskor az ott lakást, anyagi ellenszolgáltatás jár a legtöbb esetben. Ennek tarifája az interjúk alapján 20 ezer forint havonta. Ennek a lehetőségnek köszönhetően, több olyan lakcím is van, ahová több fő is be van jelentkezve, mint ahányan ténylegesen ott élnek.

> *„Bejelentkeztetnek valakiket, a hivatalba felmennek, hogy jelentkeztessék be őket, van, ahol vannak 20-an, 30-an egy házban, főleg ugye a kisebbség, tudok példát is, O. M-nél is van bejelentve sok ember, de nem csak ott, másoknál is. Van, aki pénzt is kér érte, van, aki az ismerősöket, rokonokat ingyen bejelenti." (37)*

> *„Azért vesznek meg egy ingatlant, hogy az egész rokonságot bejelentkeztessék oda, van olyan lakás, hogy 20-an laknak ott papíron. 20 ezer forint/fő-ért bejelentik őket." (39)*

Ez egy újabb illegális jövedelemszerzési forma, melyet a statisztikák nem képesek kimutatni, csupán az adhat okot a magyarázatkeresésre, hogy elöregedő falvak lakosságszáma hogyan képes évek alatt megduplázódni?[37] Az interjúimból az is kiderült, hogy a falvakban csak lakcímmel rendelkező, de ott nem lakó ukrajnai magyarok sorra adják be kérelmeiket a helyi önkormányzatok pénzbeli és természetbeni juttatásaira, pályázataira is (karácsonyi ajándékcsomag, tűzifa, élelmiszercsomag, hűtőgépcsere program stb.).

> *„Az FHT-t is ugyanúgy kaphatja, ha munkanélküli, felvehetik közmunkára is, ha van bejelentett lakcíme itt. Közgyógyra is beadják, azt is igényelnek, a hadiárvák, hadiözvegyek is igénylik a járadékot. Közgyógy is jár nekik." (40)*

A falvakban ezt a helyi lakosok rossz szemmel nézik, emiatt gyakran konfliktusok is kialakulnak az ukrajnai és a magyarországi magyarok között. Az önkormányzatok ezt azzal próbálják kiküszöbölni, hogy a támogatás megállapításához a támogatottnak életvitelszerűen a faluban kell laknia, így viszont azokat is kizárják a támogatásból, akik esetlen ideiglenesen külföldön vagy más hazai településen dolgoznak vagy tanulnak, és csak hétvégékre járnak haza a falujukba.

„A kistérségben alacsony az aktív munkaerő-piaci részvétel, holott a foglalkoztatottság jelentősen csökkenti a szegénységi kockázatot. Magyarországon az összes háztartás viszonylatában azt látjuk, hogy míg a foglalkoztatottak körében 5,3%-os a jövedelmi szegénységi ráta, addig a nem foglalkoztatottak körében ennek több mint ötszöröse (17%), a munkanélküli háztartásokban pedig kilencszerese (49,5%)" (Szontágh 2014:17). Az adatok szerint a kistérségben regisztrált munkanélküliek 44,48%-a 180 napnál régebben volt regisztrálva 2015-ben, tehát tartós munkanélkülinek számít. Bizakodásra ad okot, hogy a tartós munkanélküliek aránya a Vásárosnaményi kistérségben 2012 óta folyamatosan

[37] *„A közel száz kilométer hosszú magyar–ukrán határszakasz nyugati oldalán fekvő településeken az évtized elején 17,5 ezer főnek volt bejelentett lakása, a hasonló adat tavaly viszont már meghaladta a 21 ezret. (…) Szintén kisebb népességrobbanás következett be (legalábbis papíron) Barabás, Beregdaróc, Beregsurány, Magosliget és Tiszabecs községekben, ahol 30–50 százalékkal gyarapodott az állandó vagy ideiglenes lakóhellyel bírók száma fél évtized leforgása alatt"(HVG 2017).*

csökkent, 63,8%-ról kiindulva 2015-re 44,48%-ra. A helyi pedagógusok sem látják jobbnak a helyzetet, mint amit a számok felvázolnak számunkra. Az egyik pedagógus így fogalmazott:

> *„A diákok egy részének a szüleinek még nem volt munkahelye, még reggel szinte alszik, mikor a gyerek már jön iskolába, épp mondjuk, hogy már az is valami, hogy a gyerek ott van, amelyik ott van. Túlságosan sok jó példa, legalábbis a család részéről itt nem éri a gyerekeket." (6)*

Egy 2014-ben a Vásárosnaményi kistérségben készült kutatás eredményei szerint a jövedelmi gyermekszegénység mértéke az országos duplája a kistérségben, a gyermekek majdnem 60%-a él a szegénységi küszöb alatt. A lakáskörülmények tekintetében a lakások 15 százaléka szubstandard,[38] mely az országos arány ötszöröse! Minden negyedik család és legalább minden harmadik kiskorú lakókörülménye nem felel meg a társadalmilag elfogadott minimum körülményeknek *„A szegénység és társadalmi kirekesztés többféle dimenzióban érinti a kistérségi gyermekes családokat. A kistérségben élő családok lakókörülményei sok esetben nem felelnek meg a társadalmilag elfogadható elvárásoknak.(…) Összességében a depriválti és súlyosan depriválti családok aránya megközelítőleg az országos arányokat mutatja. Ugyanakkor a jövedelmi értelemben szegény családok 65 %-a egyben anyagilag nélkülözőnek, 50 %-uk pedig súlyosan nélkülözőnek minősül"* (Szontágh 2014: 3).

5.3 Képzettség

A kistérségben feltűnően magas a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők száma, az itt élők harmada tartozik ebbe a kategóriába. A középiskolai, főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkezők aránya alulmarad, mind megyei, mind országos összehasonlításban. A kistérségben lakók 19 százaléka nem szerzett általános iskolai végzettséget, 30 százaléka legfeljebb ezzel a végzettséggel rendelkezik. Megközelítőleg 20-20 százalék szerzett érettségi és szakiskolai bizonyítványt, felsőfokú oklevéllel mindössze az itt lakók 8 százaléka rendelkezik (KSH, Népszámlálás 2011).

[38] *„A társadalmilag nem elfogadható lakáskörülmények jellemzésére a szubstandard megnevezést használjuk. Ezen olyan lakást értünk, ahol nincs fürdőszoba, és/vagy vízöblítéses WC, és/vagy vezetékes víz. A fenti kívánalmak valamelyikének hét lakásból egy nem felel meg a kistérségben"* (Szontágh 2014: 35).

6. táblázat: a 7 évesnél idősebb népesség legmagasabb befejezett iskolai végzettség szerint, 2011 (fő; %)

	Általános iskola			Középfokú iskola, érettségi nélkül, szakmai oklevél	Érettségi	Egyetemi, főiskolai oklevél	Összesen
	első évfolyamát sem végezte el	1-7 osztály	8 osztály				
Országos adat	109 673 fő	1 039 527 fő	1 789 663 fő	1 805 051 fő	2 314 718 fő	1 439 616 fő	8 498 248 fő
	1%	12%	21%	21%	27%	17%	100%
Szabolcs-Szatmár- Bereg megye	9 123 fő	82 070 fő	155 445fő	102 610fő	113 500 fő	54 117 fő	516 865fő
	2%	16%	30%	20%	22%	10%	100%
Vásárosnaményi kistérség	477 fő	4 722 fő	8 537 fő	5 215 fő	5 999 fő	2 155 fő	27 105 fő
	2%	17%	32%	19%	22%	8%	100%

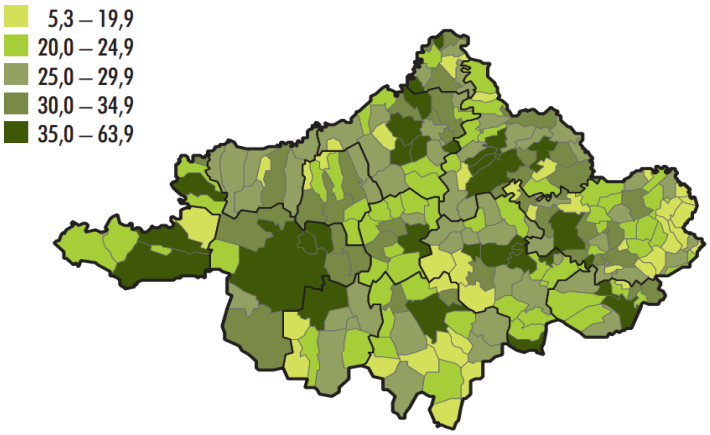
Forrás: KSH, Népszámlálás 2011, saját szerkesztés 2017

Az átlagtól eltérő, alacsonyabb iskolai végzettség sajnos nem magyarázható a korszerkezettel, sokkal inkább azzal, hogy az oktatási rendszerben kevesen kapnak magasabb képesítést a kistérségben illetve a magasabb képesítést szerzők nem itt képzelik el jövőjüket. A képzettségi adatok, hátrányok különösen nagy gondot okoznak a munkaerőpiacon. Mindez jól látszik az álláskeresők összetételén is, köztük legmagasabb arányban a nyolc általános iskolai végzettséggel sem rendelkezőket találjuk, őket követik az ilyen végzettséggel rendelkezők.

A kistérség népességének alacsony képzettségi szintje jelentősen akadályozza egyes gazdasági tevékenységek elterjedését, amelyek javíthatnák a kistérség jövedelmi helyzetét.

Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a 18 év fölötti lakosok 38%-a rendelkezik érettségivel. *„A megye településeinek 17 százalékában 20 százalék alatti az érettségizettek aránya, 28 százalékában 20,0–24,9 százalék, 25 százalékában 25,0–29,9 százalék közötti. E fölötti érték 31 százalékukra jellemző, ezen belül 50 százalék fölötti Nyíregyháza mellett 5 települése, Vásárosnaményé, Fehérgyarmaté, Kisvárdáé valamint Mátészalkáé és Záhonyé, melyek közül az utóbbi kettőé Nyíregyházát is meghaladja, miközben a diplomások arányát tekintve elmaradnak a megyeszékhelytől”* (KSH, Népszámlálás 2011, Területi adatok, 2011:17).

11. ábra: A legalább érettségizettek aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a 18 éves és idősebb népesség körében, 2011 (%)



Forrás: KSH, Népszámlálás 2011

Szontágh Éva (2014, N=783) kutatása (N=783) szerint a kistérségben élő érettségizett felnőttek aránya majdnem 20%-kal az országos szint alatt marad, a 2011. évi népszámlálás adatai alapján az országban élő felnőttek mindegy fele rendelkezett érettségivel. A gyermekkel rendelkező családokban pedig a felnőttek 39%-a legfeljebb nyolc általános iskolai osztályt végzett a kistérségben.

5.4 Általános iskolai oktatás

Kutatási témám értelmezéséhez segítséget adhat a következő néhány bekezdés, melyben a kistérség általános iskoláinak helyzetét mutatom be. A Vásárosnaményi kistérség 26 községéből 15 községben zajlik általános iskolai oktatás, főként tagintézményekben.[39] Ezeken felül a kistérség egyetlen városában, Vásárosnaményban is lehetőség van általános iskolai oktatás igénybevételére.

A községi intézményekben magas a roma tanulók aránya (30-100 százalék között alakul), ahogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya is. A kistérség számos iskolájába több településről járnak diákok, volt iskola, ahová a pedagógusok szerint hét-nyolc[40] településről járnak ide a diákok. Jelentős az eljárók aránya is, azoké, akik nem a lakóhelyéhez legközelebbi, körzeti iskolában tanulnak, hanem a kistérség egy másik iskolájába járatják a szülei különböző okok miatt. Vannak szülők, akik a szerintük nem megfelelő diákösszetétel miatt döntenek így, féltik a gyermeküket a rossz kortársi közegtől,

[39] Aranyosapátiban Pap község iskolájának tagintézménye működik, Beregsurányban a csarodai Herman Ottó Általános iskola kihelyezett alsó tagozata működik, Nagyvarsányban a Kisvárdai Református Általános iskola tagintézménye működik. A Wesley János Óvoda, Általános Iskola, Szakképző Iskola, alapfokú Művészeti Iskola tagintézményeiben zajlik az általános iskolai oktatás Beregdarócon, Gemzsén, Gulácson, Gyürében. A Hétvezér Baptista Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészeti Iskola tagintézményeiben zajlik általános iskolai oktatás Lónyán, Tiszaadonyban, Tiszakerecsenyben, Tiszaszalkán és Vámosatyában.

[40] Az ide járó diákok lakhelyei általában: Gelénes, Barabás, Vámosatya, Beregsurány, Hetefejércse, Márokpapi, Tákos, Tarpa

félnek, hogy beleviszik a rosszba gyermeküket vagy esetleg bántani fogják az ő gyermekét. A rossz kortársi közeg a szülők számára minden esetben a roma diákok magas arányával volt egyenlő. A szülők második csoportja a rossz oktatási színvonal miatt keres gyermekének másik iskolát. Az oktatási színvonalat viszont mindig más szülők történetei, egy-egy kiragadott példa alapján ítélik meg a szülők, annak tényleges megismerésére nem tesznek lépéseket. A szülők egy harmadik csoportja odajáratja iskoláskorú gyermekét iskolába, ahol ismerős, rokon tanít, vagy esetleg ő saját maga pedagógusként dolgozik. Ezt egy plusz védőhálónak érzik, illetve gyakorlati szempontból is egyszerűbb, ha a szülő munkahelye és a gyerek iskolája ugyanaz.

A kistérség iskoláinak felszereltségét tekintve alapvetően jók a körülmények. Felszerelt, modern iskolaépületekkel, osztálytermekkel, internetkapcsolattal ellátott számítógépes termekkel, nyelvi laborokkal, interaktív táblákkal és tágas tornatermekkel találkozhatunk. A települések többségében működnek kisebb-nagyobb községi könyvtárak, akkor is, ha iskola nem működik a településen. Az iskolabezárások, összevonások után a helyi önkormányzatok ragaszkodtak legalább a könyvtárak megtartásához (Márokpapiban, Barabásban és Gelénesen is működik könyvtár). Az iskolák mindegyikében működnek délutáni szakkörök és klubok. A leggyakoribbak: az informatika, a német nyelv, a sport szakkör, a színjátszó csoport, a természetbarátok klubja, de szinte minden iskolában van lehetőség alapfokú művészeti oktatás igénybevételére: festészetet, néptáncot tanulhatnak a gyerekek, vagy akár citerázni és zongorázni is. Néhány iskolában működnek tehetséggondozó csoportok is, magyarból, matematikából, történelemből és testnevelésből, de ingyenes felvételi előkészítőn is részt vehetnek a nyolcadik osztályos diákok több iskolában is. A „gyengébb” tanulók felzárkóztató csoportokba járnak. A szülők hozzájárulásával, az osztályfőnök véleménye és kérése alapján a pedagógiai szakszolgálat munkatársai kiszűrték a tanulási, magatartási zavarokkal, beszédhibával küzdő gyerekeket, velük speciális végzettségű, fejlesztő pedagógus foglalkozik heti rendszerességgel. Az SNI-s tanulókhoz hetente gyógypedagógus jár ki Vásárosnaményból.

A délutáni foglalkozások befejezését rugalmasan alakították: a buszmenetrendek, iskolabuszok indulásához igazították az iskolák, ily módon is akadályozva, hogy a bejáró diákok hátrányt szenvedjenek. Az önkormányzatok és az iskolák közötti kapcsolatot mindenütt nagyon jónak mutatták be a pedagógusok. Mindig igyekeznek közös erővel megoldani a felmerülő nehézségeket, például a diákok, szülők iskolai rendezvényekre történő elutazását az önkormányzat kisbuszával biztosítják több településen. A kistérségben magas az egyházi fenntartású iskolák aránya, a 15 községben működő iskolából 10 iskola, öt általános iskolát a Magyarországi Baptista Egyház, négyet a Magyarországi Evangéliumi

Testvérközösség működtetett, és mindössze egy iskolát a Magyarországi Református Egyház, mely igen meglepő annak tudatában, hogy a kistérség vallási megoszlását tekintve, a lakosság 60%-a református vallású volt, mely arány a falvakban még magasabb.

Az interjúk szerint problémás a diákok szabadidő eltöltése a nyári időszakokban, étkeztetést, tej, kenyér adományt a legtöbb településen ilyenkor is kapnak a rászoruló diákok, de szabadidejük hasznos eltöltésének segítése nem megoldott. A településeken jó esetben csak két-három napos kézműves, alkotótáborok valósulnak meg a nyári szünidőben egyszer önkormányzati szervezésben, ahol aktív egyházközösség működik, ott ez még kiegészül egyházi táborokkal. Semmiféleképpen nem infrastrukturális hiányok miatt nem megoldott ez a probléma,[41] sokkal inkább kapacitáshiányról van szó.

Problémás területnek jelölte a nevelési tanácsadó kapacitáshiányát a Kistérségi tükör 2012-ben, e területen azóta sem történt jelentős változás[42], melyet az interjúalanyaim is alátámasztottak. Továbbra is jellemző, hogy a leghátrányosabb helyzetű, legrosszabb tanulmányi eredményeket felmutató iskolákban tanuló diákok a legkisebb arányban ügyfelei a nevelési tanácsadónak. *„Az adatok (pl. hogy a legnagyobb szociális problémákkal küzdő Aranyosapáti, Tiszaszalka óvodásai lényegesen kisebb arányban ügyfelei a tanácsadónak) arra utalnak, hogy a nevelési tanácsadó kapacitásai nem elegendőek az egész kistérség teljes körű kiszolgálására és a székhelytelepülésen és közvetlen szomszédainál jelentkező igény önmagában leköti a kapacitásokat."* (Vásárosnaményi… 2012: 63) Beszédes adat az is, hogy az egy pedagógusra jutó diákok száma azokban az iskolákban a legmagasabb, ahová a legrosszabb szociális helyzettel rendelkező diákok járnak, tehát szakemberhiányról is beszélhetünk a legrosszabb helyzetű iskolákban a többi iskolához képest.

„Az oktatási teljesítmények jelentős különbségei között csak részben, adott esetben kisebb részben húzódnak meg az iskolai oktatási kapacitások gyengeségei. A legtöbb esetben a rossz iskolai teljesítmény a „gyerekanyag" iskola előtti fejlesztésének hiányosságaival van összefüggésben és a gyerekek hiányzó korai fejlesztését és kiugróan rossz szociális körülményeit tükrözi. Ez látszik abból is, hogy a legrosszabb oktatási teljesítménnyel rendelkező iskolák a számos egyéb szempontból is hátrányosnak mondhatók, magas gyermekszámmal és szegénységi kockázattal bíró településeken találhatóak" (Vásárosnaményi… 2012: 58).

[41] Szinte mindegyik településen találunk egy-egy szépen felújított tájházat, könyvtárat, iskolát vagy önkormányzati épületet, melyek egy része vagy akár teljes része kihasználatlanul válik az enyészetté. Az ifjúsági és közösségi házak léte nem jellemző a kistérségre.

[42] 2012-ig több kistérségi településen is tevékenykedtek családsegítő mentorok, akik a Segítő Hálózat munkatársaiként segítették a nevelési tanácsadó munkáját. Tovább foglalkoztatásuk nem valósult meg.

Jelen kutatás interjúi két jellemzőt szintén alátámasztottak. Az egyik a kapacitáshiány, szakemberhiány, mely érezhető, mind az általános iskolákban, hatványozottan ott, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek magasabb arányban tanulnak. Érezhető ez a diákok szabadidő eltöltésének szervezésével és a nevelési tanácsadó által ellátott feladatokkal kapcsolatban is. Az egyre jobban kirajzolódó kapacitáshiány mellett, a térség pedagógusai, a diákokkal foglalkozó szakemberek gyakran erőn felül próbálják feladataikat ellátni a gyermekek érdekében.

Az interjúkból kimutatható másik eredmény a kistérség pedagógusi karának az elöregedési folyamata. E generációs átalakulás következtében a pedagógusok átlagéletkora folyamatosan növekszik, fiatal pályakezdő kollégákkal alig lehet találkozni a térség általános iskoláiban. A tendenciát tovább árnyalja, hogy a több problémával küzdő iskolákban magasabb az idős, több évtizede tanító pedagógusok életkora.

E fejezet célja a kutatás helyszínének, a kutatás terepének a részletes bemutatása volt az olvasó számára. Az itt bemutatott jelenségek és jellemzők számos esetben előkerülnek az iskola falai között is a mindennapokban. Az iskolában előforduló konfliktusok és problémák alapjait számos esetben ezek jelentik, legyen szó az iskolai élet bármely szereplőjéről.

6. Állampolgári nevelés az iskolában

Az iskola politikai szocializációs hatását három szinten fejti ki, mely direkt és indirekt hatásokból tevődik össze. A kifejtett hatás akkor érvényesül a legoptimálisabban, ha rejtett és nyílt elemei összhangban állnak egymással. Elsőként hat mindennapi gyakorlatán, közvetett módon az iskolai lét megszervezésén, szabályozásán keresztül. A politikailag szervezett társadalom első példájaként a gyerekek az iskolával találkoznak. Az iskola egyben a hatalom modellje is számukra, az iskolához való viszonyuk határozza meg a társadalom többi intézményéhez fűződő viszonyt is. Az iskola reprezentálja a hatalom gyakorlati működését, teszi mindezt belső viszonyaival, hierarchiájával, a jutalmazással és értékeléssel, a hatalmi modellhez való kötődésén keresztül. Az iskola úgy válik a politikai szocializáció fő színterévé, hogy az a gyerekek számára rejtve marad. A második szinten hatást fejt ki társadalomértelmezésén keresztül, szintén közvetetten, de már tudatosan, melyet a gyerekek a tananyagon és nevelési koncepción keresztül ismernek meg és sajátítanak el, így közvetítődik feléjük a társadalom képe és a magatartási elvárások. Harmadsorban az iskola közvetlenül is igyekszik befolyásolni a gyerekek politikai szocializációját, olyan tárgyak tanításával, melyek közvetlenül hordoznak ideológiát, valamint a politikára utaló szimbólumokkal, rendezvényekkel (Szabó 1988). Az egyes ünnepi események iskolai ünneplése is tartalmazhat direkt és indirekt hatásokat. Indirekt hatást fejt ki a diák és iskolája, pedagógusa között lévő vertikális, alá-fölérendelt kapcsolat, az ezen belül elsajátított szabályok, viselkedésmódok megtanulása és használata. Ide tartozik az is, mikor egyes pedagógusok hangot adnak politikai nézeteiknek. Tekintsük Szabó (1988) bármelyik azonosított szintjét a három közül, a pedagógus szerepe megkerülhetetlen a diákok állampolgárrá nevelésében.

Szabó Ildikó (2000) az iskola szocializációs disszonanciájának második aspektusát abban vélte felfedezni, hogy az iskola politikai szocializációjának elvi és gyakorlati tevékenységét inkonzisztencia jellemzi. Nem tud megfelelni, belső gyakorlatából adódóan, az általa közvetíteni kívánt értékeknek, melyek többek között magukba foglalja a közösségi ember nevelését is, de gyakorlatban ezt sem tudja megvalósítani, hiszen nem ad mintát demokratikus módon működő közösségekről. A gyakorlatban az iskolapolgárok számára nem léteznek olyan demokratikus közösségek, ahol el tudnák sajátítani vagy gyakorolni tudnák a demokratikus állampolgári magatartás elemeit, ahol egyenrangú kapcsolatokban vehetnek részt, ezekre gyakran csak formális lehetőségek adódnak. A közösségek az értékválasztás lehetőségét kínálják fel az egyénnek, így járulnak hozzá a saját értékrend kiépítéséhez, de hiányoznak azok a terepek, ahol az iskola által átadott tudást és értékeket gyakorolni lehetne. A politizáló közösségek hiánya miatt a gyerekek (de gondolhatunk a szülőkre és tanárokra is)

nem működhetnek közre saját érdekeik és az iskola által közvetített érdekek összekapcsolásában, holott ennek az élménye jelentené társadalmi emancipációjuk alapját. A gyerek nem látja a szülei együttműködését más szülőkkel, vagy azt, hogy a szülői munkaközösségben, hogyan küzdenek az érdekeikért. A centralizált oktatásirányítás mellett a családi nevelés iránti politikai bizalmatlanság is hozzájárult ahhoz, hogy a szülő és az iskola viszonya aszimmetrikussá vált és nem épültek ki a szülői érdekérvényesítés intézményes keretei (Szabó 2000).

A rendszerváltás előtt, igaz nem a demokratikus viszonyoknak megfelelően, de betöltötte politikai szocializációs funkcióját az iskola, melynek hatását még a kilencvenes évek végén is bebizonyították egyes kutatások fiatalok körében. Itt hívnám fel a figyelmet a pedagógusokra, akik közül bizony sokan a szocialista rendszerben szocializálódtak, akkor voltak gyerekek, fiatalok vagy fiatal felnőttek. Közülük sokan még mai napig az akkor eredményesnek bizonyult pedagógiai módszereket használják, kizárják a politikát és előzetes interjúim alapján úgy tűnt sokan nem tudnak és nem is akarnak megfelelni a felelős állampolgári magatartásra való nevelésnek, mint új elvárásnak. Erre hívja fel a figyelmet Szabó – Falus (2000) is. Hiába készülnek új tantervek, segédeszközök, ha ezek tanítását a pedagógusok szakmai és politikai szocializációja nehezíti. A pedagógusok *„félnek a készségfejlesztő programoktól és a partneri viszonytól, valamint attól, hogy a diákok tudása és tapasztalata meghatározó módon épüljön be az óra menetébe. Félnek attól is, hogy a diákok aktív részvétele megbontja fegyelmet. A megszokott rendszerbe nem illenek bele sem a kiscsoportos kollektív munkát, kooperációt igénylő foglalkozások, sem drámapedagógiai elemek. A diákok is idegenkednek az állampolgári nevelés új formáitól, mert nincsenek hozzászokva az önálló érvelést igénylő munkához és a hétköznapi élet elemzéséhez”* (Szabó – Falus 2000: 395).

Az iskola, bár politikai nevelésre alkalmas szocializációs színtér, a rendszerváltás óta nem tölti be ezt a funkcióját. Csákó Mihály (2004) szerint *„a régi rendszer intézményeinek átpolitizáltságát a politikum kirekesztése váltotta fel – a politika kirekesztése címén. A politikai pártok kitiltása a munkahelyről – iskolából, tanintézményből – nemcsak azt jelentette, hogy direkt politikai tevékenység nem folytatható a „kerítésen belül”, hanem azzal a következménnyel is járt, hogy minden a politikáról szóló vagy azzal kapcsolatos ismeret és gondolat – például a kormányformákról, választási rendszerekről, különösen pedig a politikai harcok tétjeiről – gyanússá vagy tilalmassá vált, egy-két tantárgy szorosan vett tananyagán kívül. A politika a kilencvenes évek során egyre ritkábban volt téma az iskolában a gyerekek között, és – ha lehet – még kevésbé tanár és diák között”* (Csákó 2004: 545).

A rendszerváltás után az iskola állampolgári szocializációban játszott szerepe radikálisan visszaszorult. Ezt támasztja alá az a hetedik osztályos diákokat vizsgáló longitudinális kutatássorozat is, melyet Csákó Mihály indított útjára 1990-ben. Az adatok felvételére 1991-ben, 1994-ben, 1998-ban és 2002-ben került sor. A kutatás a politikai érdeklődés kialakulásának folyamatát és az ebben szerepet játszó szocializációs ágenseket tárta fel. Az eredmények azt mutatják, hogy 13-14 éves korúaknál indokolt több felől érkező hatásokat vizsgálni politikai szocializáció terén, Percheron nyomán, másrészt hogy az intézmények depolitizálásának félreértelmezése nyomán az iskola teljesen kiszorult a politikai nevelésből, mely negatív következményekkel járhat a demokráciára nevelés terén (Csákó 2004).

A rendszerváltozás utáni kutatókat politikai szocializáció terén, az új értékek, az értékadók és az értékkövetők szerepváltozásai érdekelték. A demokratikus politikai szocializáció alapkérdése a szocializáció alapértékeinek feltárása, és hogy a korábbi tekintélyelvű, hierarchikus viszonyok helyét a rendszerváltás után mennyire vette át a kölcsönösség és a nyílt, előítéletektől mentes gondolkodáson alapuló kommunikáció (Csepeli 1992).

Szabó (1994) felhívja rá a figyelmet, hogy a rendszerváltás előtt az intézményes és a nem intézményes szocializáció során átadott értékek eltértek, eltérhettek egymástól, sőt akár ellentétesek is lehettek. 1990 után bár megváltoztak a feltételek, a lakosság nem tudta egyik pillanatról a másikra elfelejteni a korábbi politikai és társadalmi tapasztalatokat, ekkor egy reszocializációs folyamat indult útjának, ami talán még ma is tart. Szabó – Horváth - Marián (1996) két évvel későbbi, főiskolások állampolgári kultúrájával foglalkozó tanulmányukkal is alátámasztották ezt. Fő konklúziójuk, hogy a rendszerváltás előtt berögzült politikai szocializációs hatások még a kilencvenes évek közepén is tetten érhetőek voltak a fiatalok körében.

A rendszerváltás a politika fogalom jelentéstartalmának az átalakulását is magával hozta. Míg 1989 előtt a politikát főként külügyi események és ezek szereplői uralták, addig 1989 után egyre inkább előtérbekerültek a belpolitikai események, és a magyar politika szereplői. A kilencvenes évek elején a fiatalok bár nem utasították el a demokratikus értékrendet, de fenntartásokkal kezelték a többpártrendszert, a demokratikus intézmények és a választott politikusok működését. Egy instabil társadalomképet és egy politikába beleszólni nem tudó állampolgár képét festették le a megkérdezett 18-35 éves fiatalok a kilencvenes évek elején (Gazsó – Strumpf 1995).

Murányi – Berényi (1997) magyar és ír egyetemisták körében vizsgálta a fiatalok demokráciaképét a kilencvenes évek derekán. Eredményeik alapján a magyar egyetemisták

esetében a régi rendszer értékei már nem, míg az újak - a demokrácia és a piaci kapitalizmus értékei - még nem voltak meghatározóak. Az ír egyetemisták a liberális demokrácia értékeit jóval nagyobb arányban fogadták el, mint a magyar egyetemisták.

Somlai (1997) szerint a közoktatás a politikai szocializáció legfőbb terepe, hiszen képes a tömeglojalitás fenntartására, miközben átalakult az iskolarendszer, nagyüzemek lettek az iskolák, melyeket behálóz a bürokrácia és az állami oktatásirányítás.

Szabó – Örkény (1998) végzős gimnazisták, szakközépiskolások és szakiskolások körében (N=2610) vizsgálták 1996-ban a fiatalok állampolgári kultúráját, mely alatt a szerzők az egyén társadalmi magatartását, társadalomhoz való viszonyát értették, melyre tekinthetünk a szocializáció kereteként és következményeként is. A kutatók két oldalról közelítették meg a témát, egyrészt az intézményrendszer, társadalmi tények és a politikai hatalom felől, másrészt a cselekvési és gondolkodási sémák felől. A tematikus blokkokban jól elhatárolva három szintet ismerhetünk meg, az ismeretek, az érzelmek és az értékek szintjét. A vizsgálat Percheron szójegyzékmódszerén[43] alapult. *„Szabóék kérdőíve egyaránt rákérdezett parlamenti pártok ismeretére, választási preferenciákra, a hatalommegosztással kapcsolatos ismeretekre, általában a politika iránti érdeklődésre. A társadalmi cselekvési mintákon belül szervezetekhez, aláírásgyűjtéshez való viszony (aktivitás, közömbösség) került előtérbe, illetve a gazdagság és a szegénység egyes dimenziói, a hozzájuk tapadó értékelő elemek. A kutatók hétköznapi értékeket - nemi erkölcs (abortusz, házasságon kívüli szexuális élet), halálbüntetés - és a nemzeti hovatartozás, az identitás kérdéseit (ismeretek, érzelmek és értékek szintjén egyaránt) vizsgálták. Az adatok elemzése mindvégig a nemek, illetve az iskolatípus bontásában zajlott, a rendkívül plasztikus útmodellek pedig a szülői státus, a kérdezett neme és az iskolatípus tekintetében tapintott rá az összefüggésekre. A magyarázó modellek között viszont nem jelent meg az osztályok és általában véve az iskolai közeg hatása” (Ligeti 2003: 231).* A kutatók lényeges különbségeket találtak a különböző iskolatípusokba járó diákok politikához való viszonyában, úgy tapasztalták, hogy míg a középiskolás évek alatt a gimnazisták és a szakközépiskolások érdeklődése színesebbé vált, egyértelműen kiszélesedett, addig a szakiskolákba járó diákoké nem változott. Politikai ismeretek tekintetében a fiúké és a gimnáziumba járóké bizonyult pontosabbnak, mint a lányoké és a szakiskolába járóké. Szintén a fiúkra és a gimnáziumba járókra jellemzőbb inkább a beszélgetéseik során és tömegmédia fogyasztás során megjelenő politikai érdeklődés. Fordított a tendencia társadalmi aktivitás terén, itt a lányok az aktívabbak a különböző szervezetek életében való részvételben,

[43] Azon feltételezés kapcsán, miszerint a tizenévesek tájékozódása leginkább érzelmi alapú. A kutatásban az alábbi fogalmakról kellett megmondania a diákoknak, hogy szeretik-e azt vagy sem: magyarok, pénz, Szent Korona, zsidók, liberalizmus, kormány, vallás, engedelmesség, amerikaiak stb.

a szakmunkásképzőbe járók pedig legkevésbé azok. Nem találtak a kutatók összefüggést a diákok politikai tájékozottsága és aktivitása között, ez utóbbin belül az egyéni aktivitást helyezték előtérbe, de kollektív cselekvés esetében demokratikusan lépnének fel a megkérdezett diákok. Elgondolkodtató eredmény az is, hogy a diákok jelentős részénél érzelmi, indulati elemek befolyásolták véleményalkotásukat, és ellenszenvvel fordultak más népcsoportok felé. Megjelent a fiatalok politikusokkal szembeni bizalmatlansága, és a nem demokratikus konfliktusmegoldásra való fogékonyságuk is (Szabó – Örkény 1998).

Ahogyan Szabó – Falus (2000) is rámutatott, úgy ez a kutatás is igazolta, hogy az iskola szerepe döntő fontosságú a politikai bizalom és a politikai kompetenciák terén is. Szabó – Örkény (1998) kiemelte a családi szocializáció általános dominanciáját is az állampolgári nevelés terén, de hozzátették, hogy az iskola a demokratikus állampolgári magatartáshoz nélkülözhetetlen társadalmi tudást ad át, melyre a családok egy része alkalmatlan. Nincs lehetőség és idő sem az iskola falai között az állampolgári nevelés professzionális elősegítésére, míg mások szerint nincs is erre szükség, mivel az egyéni vélemények túlságosan befolyásolóak lennének. Jelenleg az iskola úgy akar demokratikus attitűddel rendelkező állampolgárokat nevelni, hogy teljesen kizárja a politikát falai közül. A családi szocializáció politikai érdeklődésre gyakorolt hatásának erősségét bizonyítja az is, hogy a fiatalok több mint 50 százaléka elfogadja szülei elveit, csupán egytizedük számol be az ezekkel való szembehelyezkedésről (Magyar Ifjúság 2016).

Murányi (2006) szintén felhívja a figyelmet arra, hogy a középiskolás fiatalok körében a tekintélyelvű szocializáció fennmaradásának következtében jelentős nevelési érték a tekintélytisztelet. Murányi (2006) azt is hangsúlyozza, hogy differenciáltan kell szemlélni a szocializáció intézményeit és outputjait, melyeket egyszerre jellemez merev változatlanság és örök változás, a szerző itt a politikai szkepticizmus továbbéléséről, a szocializációs ágensek szerepeinek megváltozásáról és újak megjelenéséről és a politika jelentéstartalmának átalakulásáról beszél. Nem szabad elfelejtkeznünk az etnikai, szocio-demográfiai és területi dimenziókról sem, hiszen ezek is jelentősen befolyásolják a politikai szocializáció milyenségét.

Láthatjuk, hogy az állampolgári nevelést különböző iskolatípusokban, különböző korcsoportok esetében sokféle dimenzió mentén vizsgálták már. Az iskolában lezajló politikai szocializációs folyamatokat két különböző nézőpontból közelítették meg a fent említett kutatások. Kiindultak lentről, az iskola mindennapi gyakorlatából, melyen keresztül attól függetlenül megvalósul a diákok politikai szocializációja, hogy az adott iskola tudatosan teszi-e ezt vagy sem. Másrészt kiindultak felülről, az iskolarendszer kereteitől, melyben zajlik a politikai szocializáció. Kutatásomban az első nézőpont az irányt adó. A korábbi kutatások

szinte kivétel nélkül a diákokat helyezték a középpontba és közülük is a 14-18 év közötti korosztályt. A pedagógusok szerepe a diákok állampolgári szocializációjában még rejtett előttünk. Kutatásom során ezt a hiányt kívánom enyhíteni a pedagógusok házirendhez való viszonyainak, diákönkormányzathoz, a diákok iskolai részvételéhez való viszonyai dimenziók mentén.

Demokratikus állampolgári nevelés

A politikai szocializáció egyik típusa a demokratikus állampolgári szocializáció, mely az egyén sikeres társadalmi és politikai beilleszkedését jelenti a demokratikus társadalomba. Ahogy Csepeli György (1992) írta, demokraták nélkül nincs demokrácia, igazi demokratákká csak olyan fiatalok válhatnak, akik nem járták ki a félelem iskoláit. A demokratikus állampolgári szocializációt nem bízhatja az iskola a véletlenre, hiszen az iskola, a pedagógus, a szülő nem mindig jó mintaadó. Csepeli szerint a demokratikus állampolgári szocializációt megtervezett és szervezett formában az iskolai nevelés részévé kell tenni, az iskolának a diákokat meg kell tanítania a kölcsönösség, kommunikáció, nyíltság és az autonómia készségeire, ellenkező esetben nincs garancia arra, hogy az iskolai szocializáció során a demokratikus társadalom értékei és magatartásmintái jutnak érvényre (Csepeli 1992).

A demokratikus állampolgári szocializáció alapját értékek átadása jelenti, ismeretek, attitűdök és képességek, készségek összessége, melyek elválaszthatatlanok egymástól, hiszen egymás előfeltételei is. Érték maga az egyén, ebből következően az egyén jogai is, azok elismerése és gyakorlása. Ennek előfeltétele az a kölcsönösség, mely során az egyik ember megismeri embertársát. Szükséges a nézetek kritikus szemlélése, az önismeret, mely a másokkal való interakciók, a másik ember megismerése nyomán alakul ki az egyénben. A szocializáció része a kommunikálás képességének elsajátítása, mely nélkülözhetetlen a megismeréshez, az eszmecseréhez, a vitázáshoz, a bizalmon, türelmen és megértésen alapuló kapcsolatok létrejöttéhez. Fontos érték az őszinteség, és az előítélet nélküliség, a máshoz való jog elismerése. Az egyénnek meg kell tapasztalnia a választás lehetőségének az élményét és saját kompetenciáit. Ezek révén valósulhat meg a konfliktusok konstruktív kezelése, a destruktív konfliktuskezelés, vagy elfojtás helyett. A demokratikus állampolgári szocializáció során ezek átadásához szimmetrikus és kölcsönös emberi kapcsolatok szükségesek, egyensúlyban a tekintélyelven alapuló, hierarchikus viszonyokkal. Érték bizonyos szinten az önzés és az erőszakmentes, korrekt versenyre való törekvés is összefonódva az döntéshozás és a választás lehetőségének felelősségével. A demokratikus állampolgári szocializáció alkalmával az egyén megtanul saját jogainak érvényt szerezni, illetve azt is, hogy mások is rendelkeznek jogokkal, melyeket nem sérthet meg (Ligeti 2003).

Az osztály értékrendjét nagymértékben meghatározza az osztályfőnök, a diákok szerepe a hozzá való viszonyban alakul ki. Az osztályfőnök válik a legfontosabb magatartási és kommunikációs mintává, ő határozza meg egy osztály viszonyát a tudáshoz, az iskolához, a tanuláshoz és a hatalomhoz. Ezek az értékek, szerepek és magatartások a vele való interakcióban formálódnak ki a gyerekekben. Minden osztály arculata két erő együttes hatására alakul ki. Az egyik az iskola, pedagógusok által képviselt értékrend, a másik a kortárs, saját értékrend, melyet minden osztály a hivatalossal szemben alakít ki (Fenyő 1999).

Halász Gábor (2005) felhívja a figyelmet, hogy a demokráciára és az aktív állampolgárságra neveléssel kapcsolatos tudásunk jelentősen bővült az elmúlt években, mely következtében kialakult a demokráciára nevelés új paradigmája, Magyarországnak most ezeket a folyamatokat kell megértenie, konkrét cselekvési programokat kidolgoznia és megvalósítania. Halász (2005) három fő okban foglalja össze, hogy miért kell nagyobb figyelmet fordítanunk a demokratikus szocializációra. Leggyakrabban említett okként a nem demokratikus rezsimek összeomlását említi, mellyel párhuzamosan a demokratikus politikai rendszerek viharos gyorsasággal terjednek, miközben működőképességük megteremtéséig komoly nehézségeket kell leküzdeniük. Mindezekkel egy időben zajlik a globalizálódás, a nemzetközi integrációs folyamatok következtében új, országhatárokon átnyúló közösségek és identitások formálódnak. Harmadik tényezőként említi a civilizált világ közepén megjelenő etnikai-nemzeti konfliktusokat. További okokként említi az állampolgári aktivitás visszaesését és a társadalmi kötelékek szertefoszlását. A demokrácia és a polgári közösség kapcsolata számos kutatás témája volt az elmúlt évtizedekben: ahogy olvashatjuk ezt Coleman (1990) vagy Fukuyama (2000). művében, Olaszország példáján keresztül Putnam (1993) vizsgálódott, majd megtette ezt az Amerikai Egyesült Államok példáján keresztül is (Putnam 2000), Oroszország példáján keresztül Marsch (2000) mutatta be a demokrácia és a közösség kapcsolatát.

Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt sem, hogy a demokratikus alapokon működő intézmények problémakezelő képessége folyamatosan gyengül, így ismét újra és újra előkerül a demokrácia vagy kormányozhatóság dilemmája. Egyre népszerűbb egy új fogalom a demokráciáról való gondolkodásban, ez pedig a tanuló demokrácia, melynek lényege, hogy senki sem rendelkezhet a kész megoldással, a problémákat egy komplex társadalmi problémavilágban csak megoldási módok kísérletezése, kipróbálása közbeni kollektív tanulási folyamat eredményeképpen lehet kezelni és megoldani. Nagyon úgy tűnik, hogy jelenleg a demokrácia működőképességének a kulcsfogalma a tanulás képességének átadása és megadása (Halász 2005). A demokráciára való nevelésre egyre jobban figyel a gazdaság is, egyre több kutatás bizonyítja, hogy a gazdasági növekedést elősegíti a társadalmi tőke,

melynek fejlesztésének egyik fontos része a demokráciára, aktív állampolgári részvételre nevelés. Másrészt átalakulóban van a szervezetek belső világa és a sikeres vállalkozások nagy része tanulószervezetként működik, ahol a szervezeti tanulás fontos tényező, az erre való képességet pedig szintén a demokráciára való neveléssel lehet fejleszteni. A demokráciára nevelés paradigmaváltása kezd látszani az oktatásban is, gondoljunk csak az élethosszig tartó tanulás megjelenésére vagy a kompetencia alapú gondolkodás előtérbe kerülésére. Az aktív állampolgári létre való nevelés új paradigmájának lényegét Halász (2005) az élethosszig tartó tanulás és a társadalmi integráció fontosságának és a kompetencia alapú gondolkodás előtérbe helyezésében látta, valamint abban, hogy a demokráciára nevelés, mint innovációs tényező kezd megjelenni, az utolsó fő elemként pedig a komplex társadalmi problémamegoldást emelte is (Halász 2005).

A politikai szocializáció teljesen új környezetére hívja fel a figyelmünket Csákó Mihály (2004) is, Halász Gáborhoz (2005) hasonlóan. *„Ahogyan a politikai életben változást hozott az új évtized, ahogyan a társadalmi élet egyéb területein is új jelenségek tapasztalhatók, ahogyan az Európai Unióhoz való csatlakozás is új helyzetet teremtett, amely új problémákkal és új élettapasztalatokkal jár, úgy újra kell gondolni a politikai szocializációt, és így a politikai szocializáció kutatását is" (Csákó 2004: 548).* Csákó Mihály az Educatio 2004-es politikai szocializációs tematikus kiadványának nagy hiányosságának tekinti egy olyan kutatás hiányát, mely az iskola politikai szocializációs hatásával foglalkozik, melynek fő okát a politika iskolákból való kitiltásában látja.

6.1 Eredmények: pedagógusi vélekedések a tanulói részvételről, mint az állampolgári nevelés fő indikátoráról

A kutatás feltételezése szerint a tradíciók által irányított pedagógusok vannak jelen nagyobb arányban a falusi általános iskolákban, mely pedagógusok nem ösztönzik a diákokat aktív iskolai részvételre. Ebből adódóan feltételeztem, hogy nagyon alacsony a diákok iskolai részvételi szintje a vizsgált falusi általános iskolákban. Nem aktívak az iskolai rendezvényeken és nem szívesen, nem maguktól, belső motivációtól vezérelve vesznek részt a diákönkormányzat működtetésében sem, pedig a diákok itt találkozhatnak először a demokrácia szellemével, itt gyakorolhatják jogaikat. A tanulói részvétel pedagógusok által bemutatott jellemzőit a diákok politikai szocializációjának indikátorának tekintettem. A diákok aktivitásával, kezdeményezőképességével, a tanulók iskolai részvételével kapcsolatban három szintet emeltem be a kutatásom dimenziói közé, az iskolai rendezvényeket,

programokat; az osztálytermi döntéseket, vitákat és a diákönkormányzatot. A következőkben erről a három színtérről lesz szó az elkészült interjúk tapasztalatai alapján.

6.1.1 Iskolai rendezvényeken, programokon való aktivitás

A diákok időről időre a különböző iskolai rendezvényekkel kapcsolatban vállalhatnak aktív részvételt iskolájuk életében, azok szervezését, lebonyolítását segítve vagy a műsorban fellépőként szerepelve. A kisebb iskolákban minden diáknak kötelező a szereplés a nagyobb műsorokon például Karácsony, Farsang és Anyák Napja alkalmával.

> *„Minden iskolai rendezvényen, minden ünnepségen minden gyerek fellép, legyen jó képességű, gyengébb képességű. Akik jobbak egy kicsit hosszabb verset kapnak, akik kicsit rosszabbak rövidebbet, de nem hagyunk ki egy gyereket se.” (17)*

A nagyobb iskolában nem kötelező jellegű a szereplés, a pedagógusok választják ki a szerintük szereplésre leginkább alkalmas diákokat, több kritériumot is figyelembe véve. Kiválasztási szempont, hogy a szereplő diák jól tanuljon, hiszen a pedagógusok szerint a gyengén teljesítő diák inkább a tananyag elsajátítására figyeljen, nem akarják terhelni plusz feladattal. Kiválasztási szempont az, hogy a diák órák után az iskolában tud-e maradni próbára, díszletet tervezni, építeni, át tud-e jönni egyáltalán magára a műsorra, illetve haza tud-e onnan menni. Nagyobb esélye van azoknak a diákoknak szerepelni, akiknek a szülei rugalmas munkaidőben dolgoznak és van autójuk, bármikor haza tudják vinni a gyereküket az iskolából, illetve bármikor el tudják oda vinni. Kiválasztási szempont a diák szüleinek az iskolai aktivitása, hiszen a pedagógusok minden esetben számítanak és örülnek a szülők segítségének is egy-egy műsor lebonyolításánál.

> *„A karácsonyi műsor az tényleg nagy, a 260 emberből kiválasztjuk, akik ténylegesen odateszik magukat és nagyon sokszor a fenntartónk jön Budapestről. Tehát azért nem mindegy, hogy mivel állunk elő.” (10)*

> *„Van osztály, ahol 2-3 jó képességű gyerek van, és mindenhová azokat próbáljuk hadrendbe állítani. Gyere olyannal, aki nem tud beszélni, nem tud szépen elmondani egy verset, azt, nem biztos, hogy az ember szívesen kiállítja.” (6)*

Néhány pedagógus figyel arra, hogy ne mindig az előnyösebb helyzetben lévő, jobban is tanuló diákok szerepelhessenek, hanem a többi gyerek is. Nekik kisebb rendezvényeken biztosítanak szereplési lehetőséget.

> *„A télapó műsort olyan gyerekekkel csinálom, akik a kiscsoportomba tartoznak. Ezek a gyerekek halmozottan, halmozottan, hátrányos helyzetűek, tehát attól kezdve, hogy még a ruhát is nekem kell rájuk adni, a cipőt is, a szöveget is velem tanulják. De ők is igénylik azt, hogy szerepeljenek. Tehát ők a nagyba nem fognak szerepelni a Karácsonyiban, de adok nekik egy lehetőséget. Szerepelni szeretnek, eleve az, hogy ő állhat ki az iskola elé, főleg egy olyan gyerek, aki nem kap elég támogatást a szülőktől azoknak muszáj, hogy egy kicsit nyíltabbak legyenek, mert ők is el fognak érni 8-ig és nekik is ki kell állniuk önmagukért, és muszáj erre gyakorolni.”(10)*

Az összes iskolára jellemző, hogy a kisebb műsorok (ezek a nemzeti ünnepeink voltak) lebonyolítását mindig egy-egy osztályra osztják ki.

Iskolai rendezvényeken belül meg kell említeni egyéb rendezvényeket, amik lebonyolításra kerülnek. Ezek közül találunk kötelezőket és nem kötelezőket, melyek igazgatói vagy osztályfőnöki kezdeményezésre indulnak útjukra, a diákok kezdeményezésére induló rendezvényt nem tudtak említeni interjúalanyaim. Ezeken a rendezvényeken nem adnak elő műsort a diákok, fél vagy egész napos rendezvényekre kell gondolnunk, amikor közösen főznek, sportolnak, vetélkedőket rendeznek, a környéken kirándulnak, fagylaltozóba látogatnak az osztályok, vagy akár az egész iskola. Interjúalanyaim említették a közös múzeum, mozi, cirkusz és színházlátogatást is, de alkalmanként irodalmi kávéházat, egészséghetet vagy lakodalmas hetet is rendeznek. Egyik osztályfőnök az osztályával minden évben grillezett, valamint fiúnapot és lánynapot is tartottak.

> *„Persze volt olyan, hogy szalonnát sütöttünk, ha kirándulni voltunk, akkor sem az volt, hogy most múzeumba megyünk hanem, elmegyünk McDonald's-ba. Elmentük Erzsébet táborba, ott is elmentünk gyrosozni vagy egy meccset megnézni, mert akkor volt a VB." (10)*

A rendezvények egyik hátrányaként említették a pedagógusok, hogy sokszor a diákok közötti társadalmi szakadékok egy-egy rendezvény alkalmával még inkább tudatosulnak, sőt kiéleződnek.

> *„A gyerekek nagyon kedvelték. Nyilván ez az osztály nem minden tagjára vonatkozott, hátránya volt ezeknek, hogy a szakadások még nagyobbak lettek. (33)*

A szülők egy része fő támogatója, segítője ezeknek a rendezvényeknek és ünnepségeknek, az ők gyermekeik is nagyon aktívan vesznek részt. A szülők másik része segíthetne, de nem teszi, míg egy másik szülőcsoport szeretné támogatni ezeket a rendezvényeket, de anyagi helyzete ezt nem teszi lehetővel. Az utóbbi két szülőcsoport gyermekei, akik ebből az okból adódóan is, kevésbé aktívak a rendezvényeken.

> *„Ha kellett hozni mondjuk egészséghétre müzlit, meg ilyen hozzávalókat, akkor a 25 gyerekből 21 gyereknek küldenek a szülei annyit, hogy nem győztük megenni, tehát aktívak. Én mindig úgy szoktam, hogy megírom a szülőknek, hogy ez lesz, ilyen lehetőség van, aki szeretne, az küld, nem kötelező, aki nem szeretne, az nem küld, vagy nem készít, mondjuk gyümölcsszobrot, de azt is sokan készítettek." (3)*

Az anyagi háttér sokszor megjelent, mint akadályozó tényező a rendezvények kapcsán. A diákok sokszor kezdeményeztek volna valamit, szerettek volna elmenni valahová, de ha nem tudta mindenki beadni a szükséges összeget, akkor inkább nem mentek.

> *„Most moziba szeretnének menni, mert ezt kérték, hogy tanár néni, az alsósokat mindig vitték moziba, de minket, felsősöket nem. Most is az lesz a nehézség, hogy délután 5-től, tehát a bejutásokat, a buszt, akár fizetni kell, azt már nehezebben teszi meg a szülő, 1000 forintot befizetni, 800 Ft a mozijegy, 200 Ft a busz, ez édes kevés, de sokak lehet, ezt sem tudják befizetni." (10)*

A diákok iskolai részvételével kapcsolatban a délutáni szakkörök látogatását említették a pedagógusok. A részvétel nem kötelező, mindenki egyéni preferenciái szerint vesz részt rajtuk, ezért jól vizsgálható a diákok aktivitása a szakkörökön való részvételükön keresztül. Nem elfelejtve természetesen, hogy a pedagógusok szemszögéből vizsgálódunk.

> *„25-en vagyunk, és akkor például járnak 17-en néptáncra, tehát ilyen még nem volt, és akkor van olyan gyerek, aki néptáncra jár, citerára, vagy néptánc és zongora és még emellett ugye jár tehetséggondozóra." (3)*

A diákok aktivitását röviden le lehetne írni annyival, hogy a pedagógusok egyik csoportja szerint nagyon aktívak, bármikor és bármiben lehet rájuk számítani.

> *„Mindenben lehet rájuk számítani, olyan szinten, hogy esetleg már akkor sértődnének meg, ha kimaradnának valamiből. Most nem kell őket húzni, hogy na, gyere már, próbáld meg, hanem természetesnek veszik és csinálják."(9)*

A pedagógusok másik csoportja szerint pedig egyáltalán nem aktívak a diákok, csak a kötelező dolgokat teljesítik és azt is csak nagy ösztönzések árán.

> *„Mennyire kezdeményezőek önmaguktól? Hát… semennyire." (19)*

A diákok aktivitását azonban nem lehet leírni ilyen egyszerűen. Rengeteg köztes átmenetet festettek le a pedagógusok. A következőkben szeretném bemutatni, hogy melyek azok a tényezők, melyek befolyásolták a diákok aktivitását az interjúim szerint az általam vizsgált falusi általános iskolákban.

6.1.2 Döntés, vita, véleménynyilvánítás az osztályteremben

Minden pedagógus bevonta diákjait a felmerülő döntési helyzetekbe, mindenki kikérte diákjai véleményét. Mindezeknek a formája nem volt azonos. A különbség ott mutatkozott meg, hogy melyik pedagógus hol ad teret a döntésre, vitára, véleménynyilvánításra és milyen gyakran. Ezek alapján a tradíciók által és a belülről irányított pedagóguscsoport rajzolódott ki. A kívülről irányított pedagógusokat ebben a dimenzióban nem tudtam elkülöníteni, nincs olyan szereplő, tényező, mely a kívülről irányítottságnak alapot szolgáltatna. Az iskola, a házirend nem rendelkezik arról, hogy a diákok eltérő véleményeiket hogyan ütköztethetik legális módon.

a.) Tradíciók által irányított pedagógusok

A pedagógusok tradíciók által irányított típusa úgy véli a vitának, a diákok véleményének megbeszélésének a tanórán nincs helye. Úgy vélik, hogy ennek a színhelye a diák-önkormányzati gyűlés, egyesek azért ennek teret engedtek az osztályfőnöki órán is, már ha volt ilyen. Ők is kikérik a diákok véleményét, bevonják őket a döntéshozatalba, de alkalmanként és minden esetben apróbb, jelentéktelen témákban.

„Nálunk az iskolában inkább a diákönkormányzatnak van ebben jelentősége szerintem, tehát kicsibe így most mit szeretnének, így igen. (…) Például menjünk, ki az udvarra vagy ne menjünk?" (17)

Egy tanóra elején, ha mégis felhozódik egy téma, az ilyen pedagógusok igyekeznek minél hamarabb lezárni azt.

„A diákok nem rejtik véka alá a véleményüket, sokszor olyan dolgokat is szóba hoznak, ami rám nem tartozik. Mindenképpen reagálok a véleménynyilvánításra, de megpróbálom a lehető legkevesebb időt elvenni a tanórából." (29)

A diákok tanórai korlátozott véleménynyilvánítása mögötti okokat keresve a következők rajzolódtak ki az interjúkból. A pedagógusokkal készült interjúk szerint a diákok tanórán való véleménynyilvánítása öt tényező (időhiány; nincs osztályfőnöki óra; anyagi korlátok; nem tartozik a diákokra; nincs saját osztálya) miatt szegényes. Egyrészt azért, mert túlságosan feszített a munkatempó, tartani kell a tantervet, nincs idő a diákok véleményének a megbeszélésére, arra, hogy egy-egy kérdésben közösen döntsenek.

„Nem igazán, osztályfőnöki órákon csak. Tanórákon nincs. Annyi mindent kell tanulni hogy nincs." (21)

Másrészt több iskolában, alsó tagozatban, nyolcadik második félévében jellemző, hogy még vagy már nincsen osztályfőnöki óra, így még ezeken az órákon sincs lehetőség a diákokat érintő dolgokat velük megbeszélni. Az ide tartozó pedagógusok nem említették, hogy a szünetekben vagy az órák előtt, esetleg utána beszélnék meg osztályukkal a fontosabb dolgokat, pedig a demokratikus működés ezt feltételezné.

„Ilyen viták egyébként nem jellemzőek nálunk és nincs még például osztályfőnöki óránk sem, ahol erre lehetőség lenne." (17)

Harmadrészt a pedagógusok említették az anyagi korlátokat az osztálykirándulásokkal kapcsolatban. A diákok igazából mindegy hová szeretnének menni kirándulni, ha nincs meg hozzá a szülők anyagi támogatása, akkor nem tudják figyelembe venni a diákok véleményét. Ezért ezekben a kérdésekben nem kérdezik meg a diákokat, az osztályba járó gyerekek anyagi hátterének figyelembevételével dönt a pedagógus. Negyedrészt voltak olyan pedagógusok, akik szerint a komolyabb témák nem tartoznak a diákokra.

„Vannak olyan dolgok, amiket eleve nem vitatunk meg a gyerekekkel, mert tudjuk, hogy abból csak káosz lenne, vannak, amiket nem. Azt mondjuk ez így lesz, mi megbeszéljük a tanárokkal azt úgy tálalom az olyan formában és akkor azt úgy elfogadják, persze vannak azért olyan dolgok, amikor ők is dönthetnek. Nyilván nem olyan nagy horderejű dolgokban." (2)

Ötödrészt azok a megkérdezett pedagógusok, akik nem voltak osztályfőnökök, azt mondták, hogy mivel nincs osztályuk, így döntési, véleménynyilvánítási helyzetet sem kell teremtenie, pedig pontosan tudjuk, hogy ilyen helyzetre nemcsak a saját osztályban van szükség, hanem bármilyen óra keretében. Végül egy esetet szeretnék bemutatni, felhívni a figyelmet arra, hogy ez egyszeri eset volt, nem jellemző. Egy belülről irányított pedagógus mesélte el az

egyik interjú alkalmával, hogy volt egy kollégája, aki már alsóban mindig csak hármast, négyest adott az egyik kisfiú diákjának, mert folyamatosan elmondta a véleményét mindennel kapcsolatban az órákon. A diák felső tagozatban az elbeszélő pedagógus osztályába került.

> *„Az öreg tanító néni az mondta, mindenbe beleszól. Nem tűrte. Mindenbe beleszólt. Az én osztályomban, ha volt egy kérdés felkészült volt. Ő mindent tudott. És engem nem zavart az, hogy közben ő mondta, beszélgettünk. Mert én úgy éreztem, hogy lássa csak a többi is, hogy neki otthon nagyon sok könyve van, az anyukája megveszi, elolvassa. Úgyhogy én soha nem adtam négyest magatartásra. És mi történt? Elment középiskolába és mindenütt megállta a helyét! 18 évesen olyan közgazdasági-informatikai versenyen vett részt, hogy nyert egy autót." (24)*

Ez az idős tanító néni is a tradíciók által irányított pedagógusok táborát erősíti.

b.) Belülről irányított pedagógusok

A belülről irányított pedagógusok természetesnek veszik, hogy a diákjaikat, osztályaikat érintő kérdéseket közösen beszélik meg, rendszeresen vitáznak, ha döntés szükséges azt közösen hozzák meg. A szavazás módszerét is sokszor használták ezek a pedagógusok.

> *„Felvázolom a szituációt, hogy mi az a helyzet, amiről beszélnünk kell, vagy mi az a dolog, amit meg kell vitatnunk esetleg, vagy ha kapunk egy feladatot osztályszinten, akkor természetesen ugye elmondom a gyerekeknek, és akkor meghallgatom az ő véleményüket is. Hát, pro és kontra, tehát ők is elmondják ezzel kapcsolatosan az ő véleményüket, esetleg meglátásukat, én elmondom az enyémet, aztán megpróbálunk a szerint dönteni, illetve a szerint megoldani a helyzetet, hogy mindenki számára megfelelő legyen, vagy mindenki számára jó döntést tudjunk hozni." (26)*

Az ilyen pedagógusok tudatosan figyelnek arra, hogy mindenki véleménye megjelenhessen az adott témában. Az egyik pedagógus ehhez egy dobókockás módszert használ.

> *„Gyakran fordul elő, hogy egy-egy gyerek nem képes kivárni, amíg az előtte szóló befejezi a mondandóját. Ilyenkor közbe kell avatkozni. Vannak esetek, hogy a sorrendiséget dobókocka segítségével döntjük el. Ezt el szokták fogadni, mert nem tudás alapján történik a kiválasztás és egyenlő eséllyel indul mindenki." (20)*

A pedagógusok elmondták, hogy a feszített munkatempó miatt nincs idő a diákok tanórán való véleménynyilvánításának, de ők teret engednek ennek, ha szükséges bármelyik óra első néhány percében.

> *„Igazából nincs rá lehetőségük, de mindig szoktam rá alkalmat keríteni, ha problémájuk van, és megpróbálom akár tíz perc alatt megoldani, mert hogyha problémája van, akkor nem fog a tanórán odafigyelni, és többet ér az, ha tíz perc alatt azt a problémát megoldom, minthogy az a gyerek vagy több embert is ha érint, nem fog odafigyelni." (22)*

Az ilyen pedagógusok a vitának, a véleménynyilvánításnak bármikor helyet adnak, ha szükségesnek látják. Osztályfőnöki órán vagy éppen történelem órán ugyanúgy, a vita témája lehet az osztályt érintő kisebb dolog, de a gyermekeket érdeklő, érintő komolyabb téma is.

> *„Hát őszinte leszek, nagyon sokszor az óra első része, ha az osztályomban vagyok, és olyan esemény történt, aminek a megbeszélését nem lehet elhalasztani jövő hétre vagy a következő órára, bevallom, őszintén engem érdekel az, hogy milyen a gyerek állapota, és a gyerek maga mondja el, hogy sérelem érte, netalántán, konfliktus lehet, vagy akár egy versenyeredmény vagy bármi." (13)*

„Meg hát ez érdekes dolog, hogy pont 8. osztályban már csak egyik félévben van osztályfőnöki óra. Pont nyolcadikban. Kénytelen az ember a tanítási órából vagy tanítás után esetleg, néha az órákból is elcsípni." (32)

Az ide tartozó pedagógusok az ilyen beszélgetésekre nem tekintenek teherként, nem sajnálják rá az időt, hiszen tisztában vannak ezek hozadékával.

„Az osztály is szokta mondani, hogy "Tanár néni, mielőtt hozzákezdenénk a tanuláshoz, egy mondat..." és a mondatból sokszor 12-15 perc lesz, de nem sajnálom rá mert akkor maga az óra sokkal gördülékenyebben folytatódik tovább és be tudjuk pótolni, nem azt mondom hogy tökéletesen, de sikerül átvenni az anyagot és tudják azt, ha probléma van megbeszéljük." (13)

A diákokkal megbeszélt témaként a diákok előtt álló műsorokat említették a pedagógusok, az osztálydekorációjáról való döntést, a ballagás minden mozzanatát, a banketten szóló zenétől kezdve a tarisznya kiválasztásán át, egészen a ballagáson énekelt énekeken keresztül. Sokan említették az osztálykirándulások helyszínéről és lebonyolításáról való vitázásokat is.

„A döntéseket, amennyire lehetett mindig közösen, demokratikusan hoztuk meg. A legapróbb kérdésekben is, pl. hogy milyen zene szóljon a Mikulás bulin, is a többség dönt volt a mérvadó. Szavazással döntöttünk a farsangi, egyéb fellépések produkciójáról, az iskolában vállalt szerepek, vagy a felelősök kérdésében. Ha vitás helyzet alakult ki mindig érvek-ellenérvek felsorakoztatása után mérlegeltük az adott helyzetet közösen, amíg kompromisszumra nem jutottunk." (33)

Jellemző volt az ide tartozó pedagógusokra, hogy a büntetés és jutalmazás kérdésében is közösen döntöttek.

„Volt egy tanuló, aki rendszeresen nem készítette el a házi feladatát és az osztályt kérdeztem meg arról mit javasolnak, hogy ez megoldódjon. Összefogta ez őket, és nem voltak egyáltalán rosszindulatúak." (18)

Az ide tartozó pedagógusok a félév végi értékelésbe is bevonják a diákokat. A sokak által bemutatott módszer szerint a félév utolsó vagy utolsó előtti osztályfőnöki óráján minden diáknak értékelnie kell az adott félévhez kötődő saját és padtársa teljesítményét. A félévértékelés után közösen megbeszélik a magatartás és szorgalom jegyeket is, minden ajánlott jegyhez magyarázatot fűzve. Az ide tartozó pedagógusok azt is elmondták, hogy tudják, hogy a diákok nem mindig hoznak jó döntéseket, de ezért ők, osztályfőnökként vállalják a felelősséget, ahogy a diákjaik is.

„Minél inkább, ahol nekik helyük van, megpróbáljuk ebben szerepeltetni, gyakoroltatni, felvállalva azt, hogy azért nem mindig találják meg mindig a legjobb döntési lehetőségeket, de ebben is ki kell próbálni magukat."(5)

A belülről irányított pedagógus kísérletet tesz arra, hogy a szabályok felülvizsgálata rendszeresen megtörténjen és azok olyan szabályok legyenek, melyek életszerűek és miértjét mind a pedagógus, mind a diák érti és elfogadja.

A mai iskolákban választania kell a diáknak és a pedagógusnak a feltételek nélküli szabálykövetés vagy a szabályok felülvizsgálata között. Az iskolák és pedagógusok többsége az előbbit preferálja, jutalmazza jeles érdemjegyekkel, a megszokott megkérdőjelezését, a

kreativitást, az érdekérvényesítést a mást bünteti. Ez a tipikus magatartás az interjúk alapján. A szabályok követésének és azok felülvizsgálatának harmóniája nem valósul meg az iskolában. A tradícióktól irányított pedagógus a feltétel nélküli szabálykövetést választja, a belülről irányított társa az állandó felülvizsgálatot. Az interjúk tapasztalatai szerint az általános iskolák jelentős részében nem vonják be a diákokat és pedagógusokat a személyüket érintő folyamatokba, nem részesei és felelősei, csupán elszenvedői a döntési folyamatoknak. Nincs érdemi kommunikáció a döntésben résztvevő felek között, csak egyirányú információátadás. Nincs helye a kételynek, nem lehet kérdezni, ahogy nincs helye a kezdeményezésnek sem, erre se idő, se tér, se elszántság nem jut az iskola fala között. Az általánostól eltérő diák-és pedagógusmagatartás zavaró, melyet a legkülönfélébb eszközökkel büntetnek az iskolában.

6.1.3 A diákok részvétele mögötti tényezők

A diákok interjúkban megjelenő alacsony iskolai részvétele mögötti tényezőket foglalja össze a következő táblázat.

7. táblázat: A diákok iskolai részvételét befolyásoló tényezők a pedagógusok szerint

kötelező jelleg
életkor
családi háttér
lakóhely és iskola közötti távolság
osztályfőnök hozzáállása
kortársak hozzáállása
rendezvény témája
iskolai hagyományok
bizonyítási vágy
túlterheltség
cigány kultúra
„rossz gyerekanyag”
részvétel lehetőségének megtagadása

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2018

E 13 tényező mentén kívánom megfogalmazni a következőkben, hogy miért aktív vagy passzív egy diák az iskolában.

Fontos a program kötelező vagy nem kötelező jellege. Elismert pszichológiai evidencia, hogy ha valami felülről érkezik és tudjuk, hogy kötelező, már nem kezdünk hozzá olyan szívesen, olyan motiváltan, mintha az a dolog a mi saját ötletünk lett volna. A diákokkal sincs ez másként, sőt a pedagógusokkal sem. Az interjúkban említett programok mindegyike felsőbb utasításra került lebonyolításra, és gyakran ez a diákok és pedagógusok aktivitása terén is érezhető volt.

„Az osztálykirándulások kötelezők, benne van a pedagógiai programban is, meg van határozva, hogy évelején, szeptember közepén, végén, melyik osztály megy. És akkor ezek ilyen kötöttek, tehát ezt teljesíteni kell. Ez az év elején. Ez mindenkinek kötelező." (1)

Diákoktól jövő ötlet említésekor a pedagógusok minden esetben hozzátették, hogy a diákok mennyire kimagasló lelkesedéssel bonyolították le az adott tevékenységet.

„Tavaly farsangot csináltunk az osztályommal, és ilyen filléres zsákbamacskát találtak ki, hogy még több bevétel legyen. Kis autókat meg mit tudom én miket csomagoltak el, 130 db-ot sóztak el, mondtam is neki, hogy nektek el kellene menni valami termékértékesítőnek, mert akik ilyen hulladékot elad 100 Ft-ért… Van, amiért össze tudnak fogni, és van, amiért tudnak lelkesedni." (9)

Az életkort, mint befolyásoló tényező alatt, arra az interjúkból általánosan kirajzolódó tendenciára gondolok, hogy a diákok alsó tagozatban sokkal aktívabbak, szívesebben vesznek részt a rendezvényeken, nagyobb kedvvel és lelkesedéssel. A pedagógusok sorra elmondták, hogy évről évre tapasztalnak egy ötödik osztályban előtörő változást, amit nem tudnak csupán azzal megmagyarázni, hogy kamaszodnak a gyermekek. A felső tagozatban már jobban kell motiválni, kérlelni a diákokat az iskolai aktív részvételre. Az is kirajzolódott, hogy felső tagozatban már a rendezvényeket támogató szülők egy része is lemorzsolódik.

„Azt látom inkább, az alsós gyerekeknél látjuk azt, hogy a szülők is aktívabbak, többen eljönnek szülői értekezletre, ha van valami rendezvény többen bekapcsolódnak, a felsősök részéről már nem annyira, a grafikon lefelé tendálna. Pedig a felsős gyerek is gyerek, és igényelne legalább annyi odafigyelést, mint egy alsós." (1)

A szülői, családi háttér, a szülők iskolai aktivitása a gyermekük iskolai aktivitása terén is nagy hatással bír. Bebizonyosodott, hogy a pedagógusok szerint, azok a gyerekek nagyon aktívak, akiknek szüleik rendszeresen részt vesznek az iskola életében, a rendezvényeken vendégként, szervezőként, akár előadóként, a szülői munkaközösség tagjaként vagy a szülői értekezletek, fogadóórák rendszeres látogatójaként.

„Együtt készítettük a jelmezeket, volt, aki a paravánt csinálta, volt, aki függönykarnist hozott, tehát segítőkészek, a nagymamák is segítenek, varrják, csinálják, jöttek a díszeket is csinálni." (3)

Egy pedagógus szerint, már annak is örülni kell, hogy egyes gyerekek egyáltalán ott vannak az iskolában, esetleg még a nyolcadik osztályt is el tudják valahogy végezni. Az, hogy ők aktívan részt is vegyenek az iskola életében, a következő évtizedek kihívása.

„Nem tudom, ennek, elsősorban a szülők az okai, mert ők is körülbelül olyan igénytelenek. Mennyi? Bő 25 év, ugye a rendszerváltás óta, ezeknek egy részének a szüleinek még nem volt munkahelye, még reggel szinte alszik, mikor a gyerek már jön iskolába, épp mondjuk, hogy már az is valami, hogy a gyerek ott van, amelyik ott van. Túlságosan sok jó példa, legalább is a család részéről nem éri a gyerekeket. Ilyen vonatkozásban nem lehet rájuk számítani." (6)

„Már pénzt sem adnak be, úgy kell megoldani a farsangot is, hogy találjam ki, hogy mi legyen a gyermek, az osztály, tanítsam be a műsort, csináljak neki jelmezt, tanuljam meg vele a szöveget, adassam elő a produkciót, süssek neki tortát, hogy legyen meg a jutalma." (8)

Az iskola összevonások egyik fő negatív tényezőjeként említették a pedagógusok azt, hogy a diákok sokkal passzívabbak lettek. Egy-egy iskolába több településről járnak át a gyerekek, volt olyan iskola, ahová 9 környékbeli községből! A rendezvényeket, diák-önkormányzati gyűléseket mindig ennek függvényében kell kitalálni és megszervezni. Az egyik településen a tanórák után közvetlenül, koradélután megy egy busz és késő délután. A diák-önkormányzati megbeszélések napjain a képviselő diákoknak gyakran órákat kell várniuk a busz indulásáig a megbeszélés után, így nem szívesen maradnak, hacsak a szülők nem tudnak érte jönni.

> *„Azzal számolni kell, hogy csak azok a gyerekek fognak rajta részt venni, akiknek vagy az utazása megengedi, ugye a szüleiknek kocsijuk van. De most a szülők közül is, akik szülők lelkesek, odaadóak a gyerekük iránt, az nyilván, hogy akármikor szólok, az be fogja hozni, meg ő maga is odateszi magát és segít." (19)*

> *„Ez a bejárás miatt is van, hogy a buszhoz ragaszkodnak és azon túl, hogy letudják a tanítási órákat, nem igazán foglalkoznak vele, hogy mi lesz utána. Amennyi előnye volt ennek az összevonásnak, annyi hátránya is van ilyen szempontból, mert ha csak helybeli gyerekek vannak, akkor délután is sok mindent lehetne még szervezni, de így azért elég kötött." (32)*

Az iskola és a lakóhely közötti távolság negatív hatását a diák aktivitására csökkenteni vagy teljesen megszünteti a jó anyagi háttér és a szülők aktivitásának kombinációja, ha a családban van autó, amivel bármikor a gyermekükért tudnak menni az iskolába.

Fontos befolyásoló tényező az osztályfőnök aktivitása és hozzáállása egy-egy programhoz vagy a diákönkormányzathoz. Az interjúalanyok szerint, egy-egy osztály annyira aktív, mint az osztályfőnökük.

> *„Aktívak, mint én. Az én diákjaim azok olyanok, mint én, ha elkerülnek a hatásom alól, nem teljesen, de azért úgy általában átveszik a másiknak a stílusát. Szívesen szerepelnek akárhol."(8)*

Sokszor a győzelem vágya, versenyszellem vagy/és a bizonyítási vágy ösztönözte a diákokat egy-egy farsangi műsorban való aktív részvételre, melyet szintén az osztályfőnöküktől tanultak.

> *„Már elkezdik szeptemberben, hogy „mi leszünk farsangkor", akkor ezt minden osztályfőnöki órán megkérdezik, esetleg minden matematikaóra elején, hogy „Mi leszünk farsangkor?" Én szeretek nyerni, tehát én szeretem az osztályomat győzelemre vinni és akkor azt tudják, hogy ha tanár nénivel farsangolunk, akkor nem lehet más, csak győzhetünk, és akkor nagyon lelkesen tudnak készülni." (27)*

A gyerekekre ható harmadik szereplő a kortársak közössége volt. Néha ez pozitív a diákok aktivitására, hiszen, egymást buzdítva, segítve készülnek a rendezvényekre. A kortárscsoport ösztönző ereje miatt nem akar senki sem kimaradni. Máskor negatív a hatás. A mindennapi diákok vagy éppen családjaik között kialakuló kisebb-nagyobb konfliktusok a diákok iskolai aktivitását is jelentősen befolyásolhatja.

> *„Nehéz összehozni őket, egy műsorra, én ezért nem szeretlek, én azért nem, tehát nem is vett részt mindenki a műsorban, nekem ez elég rosszul esik mint osztályfőnöknek." (1)*

A rendezvény témája is nagyon nagy hatással van arra, hogy egyes diákok abban aktívan részt vegyenek, vagy teljesen elzárkózzanak tőle.

> *„Attól függ, ha a diákokat is nézzük, vannak, akiket jobban érdekel a sport, azok nyilván aktívabban fognak részt venni egy sportrendezvényen, mint mondjuk, akik kevésbé érdeklődnek a sport iránt. Akit jobban érdekel az irodalom, mondjuk egy költészet napján ő lesz aktívabb." (14)*

A már meglévő iskolai hagyományok megléte is nagy szerepet játszik a diákok magas szintű iskolai aktivitásában. A diákok többsége már nagyobb testvértől, szülőtől és ismerősöktől hallott az iskola hagyományos rendezvényeiről, hallotta az arról szóló élménybeszámolókat, így az iskolába bekerülve ők is nagy lelkesedéssel várják és vesznek részt ezeken.

> *„Olyan hagyományai vannak az iskolai rendezvényeinknek, melyek vonzóak, szépek, melyek odavonzzák a szülőket is, már azokat a szülőket persze, akik törődnek is a gyerekeikkel, mert ilyen szülők egyre kevesebb van. Egy jó formáló erő az iskolai hagyományok, a szokásos Karácsonyi nagyrendezvény, a Föld Napja, az lassan 25 éve meg tud még mozdítani most is a felső tagozatból 40 főt."(5)*

Azt látnunk kell, hogy az iskola hagyományos rendezvényei befolyásolhatják negatívan is a diákok aktivitását. Ahol sok ilyen rendezvény van, kötelező jelleggel, ott éppen azért nem aktívak a diákok, mert már nincs is igényük, idejük, kedvük több vagy más rendezvényekre.

> *„Van, amit nem szívesen csinálnak, mert már herótjuk van a Húsvét előtti kötelező tojásfestéstől, mert már ötödik éve tojást festünk." (10)*

Az aktivitásra motiváló erőként tekinthetünk a gyerekekben dolgozó bizonyítási vágyra is. Bizonyítani szeretnének a családjuknak, kortársaiknak, a falujuknak, az osztályfőnöküknek azzal, hogy szépen elmondanak egy verset vagy előadnak egy színdarabot előttük.

> *„Ez régebben presztízs kérdése volt a gyerekek között, hogy most ki van benne például egy-egy műsorban. Ma már, most már odafelé megyünk, hogy egyre nehezebben tudunk kiválasztani olyan gyerekeket, akik ezt megfelelő szinten meg is tudják csinálni."(27)*

A pedagógusok szerint a gyengébb tanulóknál ez a hatás sokszorosan megfigyelhető, főleg ha már korábban zárták ki iskolai szereplésből.

> *„Ezek az iskolai rendezvények nem tudást kérnek, hanem sportteljesítményt, vagy művészeti teljesítményt vagy falusi műsor, abban pedig azért aktívak, mert ott nincs kudarcélményük. Nagyon aktívak, elmondod az ötletet és záporozik a többi és abból aztán kijön valami, ami jó, általában jól szokott sikerülni." (7)*

Egyes pedagógusok szerint a diákok iskolai aktivitása mellett a pedagógusok aktivitását is negatívan befolyásolja az örökös és egyre fokozódó túlterheltség, a feszített munkatempó, nem tudják százszázalékosan odatenni magukat a rendezvényeken, programokon. A diákok is sokszor azért ellenzik a diák önkormányzati tagság elvállalását, mert nincs rá idejük, vagy ha el is vállalják egyéb iskolai teendői miatt nem tud vele foglalkozni.

> *„Mióta bevezették ezt a 32 órát, annyira leterheltek a gyerekek is, meg mi is, hogy terveztük például tavaly, hogy elmegyünk grillezni, egyszerűen nem jött össze, mert nem volt egy olyan délután, amikor én is szabad vagyok, meg ők is szabadok. Ugye azt meg hogy én ne tartsak meg egy előkészítőt vagy egy tehetséggondozót, mert most én a saját*

osztályommal akarok lenni, vagy ők ne menjenek el egy tehetséggondozóra vagy egy szakkörre, mert bulizni akarunk, szóval ilyen nem lehet." (9)

„Nincs időnk tanítani sem. Mikor van egy-egy ilyen megmozdulás, rendezvény, akkor örülünk, hogy na, ezen is túl vagyunk, megfelelő színvonalon, de nem úgy, hogy most abba az ember apait-anyait beleadott, hogy na, azt maximumon megvalósítsuk, mert egyszerűen nincsen rá lehetőség, fizikai lehetetlenség. Sok olyan dolgot, amit most már elvárnak tőlünk és most már halljuk, hogy egyre vadabb lesz a dolog, úgyhogy én, hogy őszinte legyek, nagyon kicsit sajnálom, hogy nyugdíjba megyek jövőre, és ez a sajnálat annyira kicsi, hogy szinte mérhetetlen. Ez a tanévem van már." (6)

„Én úgy hiszem, hogy igyekszünk, nem mondom azt, hogy nem lehetne kicsikét több rétegű a feladatuk, de teljes napi 8 órás munkarend mellet nagyon sok a gyerekeknek, ennyire futja tőlük." (13)

Több pedagógus szerint a diák aktivitását negatívan befolyásolja a roma származás, hiszen ők úgy látják, hogy a roma gyerekek azok, akik legkevésbé vesznek részt a rendezvényeken vagy a szakkörökön.

„Igazából, ami a cigánykultúrában jó, az meg nem mutatható ki. Mert ha ezt érzékelnénk, hogy ők is tudnak, például miért nem járnak néptáncra, szinte csak magyar gyerekek járnak, és tudjuk, hogy a romák a zene terén, táncban jók, szinte nem is tudok olyat, aki néptáncra jár. Tehát akkor ők maguk miért nem akarják, ha abban tehetségesek. Ingyenes oktatásban vehetnének részt. Olyan mintha ők sem akarnák."(1)

Egyes pedagógusok a diákönkormányzat nem megfelelő működését, a diákok programokon tapasztalt passzivitását azzal magyarázták, hogy „felhígult a gyerekanyag", a mai gyerekek szerintük nem elég önállóak, talpraesettek és nincs véleményük semmiről.

„Csak valahogy kényelmesek a gyerekek és azt várják, hogy a felnőtt csinálja meg helyettük. Szerintem, legalábbis. Én jó hosszútávon tudtam végigfigyelni, régen valahogy a gyerekek önállóbbak voltak. Akkor is kaptak irányvonalakat, de több önállóság volt a gyerekekben, mint most." (32)

„Persze az lenne az önkormányzatnak a funkciója, hogy a gyerekek ötleteit továbbítsa a pedagógusok felé. Tudom, hogy ez igazából jó lenne, de ahhoz olyan gyerekek is szükségesek, tehát akik ezt megértik. Nem sajátos nevelési igényű gyerekeknek találták ki a diákönkormányzatot." (27)

Egyes interjúkban a diákok passzivitása mögötti okként került említésre, ha nem adják meg a részvétel lehetőségét a diákoknak. Az iskolavezetés, a nevelőtestület sok esetben nem vonja be a diákönkormányzatot érdemi döntésekbe, sőt egyes esetekben tudatosan ki is zárják őket. A pedagógusok elmondták, hogy néha adódnak olyan kényes kérdések, amiket nem ajánlott a diákok és szülők nagynyilvánossága elé tárni. Ezeket a nevelőtestületnek és az intézményvezetőnek kell megoldaniuk.

„Az iskola munkájába nem igazán szól bele, hát tudod, vannak ilyen kötelező dolgok, hogy alá kell írni az SZMSZ-t, meg a pedprogramot, de igazából ezekbe, a döntéshozatalba nem igazán vonjuk be őket." (9)

Ugyanez előfordul rendezvények kapcsán is, mikor diákokat azzal büntetnek, hogy nem vehettek részt egy-egy iskolai rendezvényen, osztálykiránduláson vagy egyéb programon. Ez a kizárás büntetési szándék nélkül is megmutatkozott az interjúkban.

„Gyakran szoktam karácsonyi műsort szervezni. Valamelyik gyerek kimondottan szeretne benne részt venni, tehát aktívan, tehát jelentkeznek, és zokon esik nekik, hogy tanár néni nem válogatta be őket.” (27)

Ha a pedagógus úgy kezd hozzá egy-egy rendezvény megszervezéséhez, hogy ezen most csak a diákok egy része, és a jól tanulók vehetnek részt, az már eleve kijelöli a diákok egy részének, hogy ők nem lesznek aktívak. Nem azért, mert ők nem szeretnének szerepelni, hanem azért, mert nem szerepelhetnek.

A hatodik fejezet összegzéseként elmondhatjuk, hogy az állampolgári nevelés, azon belül is a demokratikus állampolgári nevelés meghatározó tényezője a pedagógusok karakterének milyensége. Az iskolai rendezvények szervezéséhez, a diákok iskolai aktivitásához, az osztálytermi döntési folyamatokhoz vagy a viták kapcsán más magatartásokat tanúsítanak, ezáltal eltérő mintákat adnak át a különböző karakterű pedagógusok a gyermekeknek.

7. A diákönkormányzat, mint az állampolgári nevelés fő színtere

Az iskolán belüli demokrácia megvalósulásának, az állampolgári nevelésnek egyik fő színtere a diákönkormányzat. A jól működő diákönkormányzat biztosítéka az iskola demokratikus működésének és a felelős állampolgári tudatra nevelésnek. A diákok az önkormányzat keretein belül megélhetik saját kompetenciáikat, az iskolai döntéshozás folyamatába bekapcsolódva dönthetnek az őket érintő ügyekben, miközben felelősségvállalást és együttműködést tanulnak (Cotmore 2004). A diákönkormányzat egy iskolán belül, de tanórán kívül működő szerveződés, a diákok legfontosabb érdekképviseleti és érdekérvényesítési szervezete, mely garantálja a diákok jogait (Dancs – Kinyó 2015). A diákönkormányzat felkészülés az állampolgári létre az autonómia és az együttműködés formáinak elsajátítása révén. 11-12 éves kortól kezdődően a gyermekek képessé válnak egy önkormányzat működtetésére (Piaget 1970). Egy hazai kutatás bebizonyította, hogy a diákönkormányzatban való részvétel elősegíti a demokráciához való pozitív attitűd kialakulását és a demokratikus viselkedésmódok megtanulását, azonban e pozitív hatás csupán az önkormányzatban aktívan résztvevő diákoknál volt megfigyelhető, mely létszám meglehetősen csekély egy-egy iskola esetében (Dancs – Kinyó 2015).

A diákönkormányzat működésének hatályos szabályait, jogkörét a 2011. évi CXC. törvény tartalmazza[44]. A köznevelési intézmény szervezeti és működési szabályzatát, házirendjét a diákönkormányzat véleményének kikérésével köteles elfogadni.[45] A fent említett törvény 48. §-a teljes egészében a diákönkormányzatokról rendelkezik, ekképpen: *„Az iskola, a kollégium tanulói a nevelés-oktatással összefüggő közös tevékenységük megszervezésére, a demokráciára, közéleti felelősségre nevelés érdekében diákköröket hozhatnak létre. (…) A diákönkormányzat véleményét ki kell kérni: a) az iskolai SZMSZ jogszabályban meghatározott rendelkezéseinek elfogadása előtt, b) a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározása előtt, c) az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor, d) a házirend elfogadása előtt. (5) Az intézményi diákönkormányzat és az általános művelődési központban működő diákönkormányzat megalakulására, működésére, jogállására a diákönkormányzatra vonatkozó rendelkezéseket kell alkalmazni” (2011. évi CXC. 48.§).*

[44] 2011 előtt a diákönkormányzat működését a közoktatásról szóló 1993.évi LXXIX. törvény 62-64.§-a szabályozta. A diákönkormányzat jogköreit részletesen a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 31.§-a foglalta össze.

[45] *„A köznevelési intézmény SZMSZ-ét, a nevelési-oktatási intézmény házirendjét nevelési-oktatási intézményben a nevelőtestület, más köznevelési intézményben a szakalkalmazotti értekezlet az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, továbbá az iskolai vagy a kollégiumi diákönkormányzat véleményének kikérésével fogadja el.”* (2011. évi CXC. 25§ 4. bekezdés.)

A törvény arról is rendelkezik, hogy a diákönkormányzattal való együttműködés megvalósításáért a köznevelési intézmény vezetője a felelős,[46] továbbá azt is rögzíti, hogy mely döntések meghozása előtt szükséges kikérni a diákönkormányzat véleményét.[47] A törvényben leírtak *nem válnak a mindennapok gyakorlatává, a diákok csak nehezen válnak az iskolákat érintő döntések megfogalmazóivá, ahogy egy hétköznapi magyar állampolgár életéhez sem tartozik hozzá a társadalmat érintő döntések meghozatala. A pedagógusok, iskolaigazgatók gyakran tartanak attól, hogy a diákok visszaélnek jogaikkal. (Ligeti 2000b).* Ligeti (2000b) szerint az iskolák egyik részében a diákönkormányzatokra valóban az állampolgári nevelés fontos eszközeként tekintenek, az iskola vezetése és a pedagógusok is igyekeznek minél több kérdésbe bevonni és támogatni e szervezetet. A tagok megválasztására is demokratikus módon kerül sor, titkos szavazással. Az iskolák másik részében a diákönkormányzatok csupán egy-egy pedagógust vagy az iskolaigazgatót kiszolgáló bábszervezet, ahol a diákoknak nincs beleszólása a szervezettel vagy iskolával kapcsolatos kérdésekbe. Itt eltérő a tagok megválasztása is, gyakran a pedagógus jelöli ki a szabálykövető, konform, jól tanuló diákokat ezen megtisztelő feladat ellátására, nemleges válasz adására pedig nincs lehetősége a kiválasztott diáknak. Ez utóbbi iskolákban a diákönkormányzatok nem képesek az érdekképviseletre és az érdekérvényesítésre.

Csípő és társai (2004) úgy találták,[48] hogy a diákönkormányzat gyűlésein közös és egyéni ügyeket is megvitatnak. A javaslatok érkezhetnek lentről, egyes diákoktól vagy osztályoktól, persze gyakori példa, hogy ezekbe a javaslatokba már a diákönkormányzathoz kerülés előtt beleszól az osztályfőnök vagy éppen az osztály diákképviselője. Az is előfordul, hogy a diákönkormányzat feladatait, megtárgyalandó javaslatait fentről kapja, a segítő pedagógustól vagy az igazgatótól.

A magyar törvényi szabályozás szerint tehát a diákönkormányzat létrehozása nem kötelező az iskolák számára, annak felállítását a diákokra bízza. E szervezet törvény adta széles hatáskörökkel rendelkezik kezdeményezési, egyetértési, döntési hatáskörrel, javaslattételi és véleményezési jogokkal.

Egy diákönkormányzat akkor működhet hatékonyan, ha néhány tanár, esetleg az igazgató nem használja fel a testületet saját céljai megvalósítására és nem teszik illegitimmé azzal, hogy olyan diákok jelölését, vezetővé választását szorgalmazzák, aki az iskola

[46] „A köznevelési intézmény vezetője felelős *„az iskolaszékkel, a munkavállalói érdek-képviseleti szervekkel és a diákönkormányzatokkal, szülői szervezetekkel való megfelelő együttműködésért."* (2011.évi CXC. 69§ h.).

[47] *„A köznevelési intézmény fenntartója köteles „a) a köznevelési intézmény megszüntetésével, b) átszervezésével, c) feladatának megváltoztatásával, d) nevének megállapításával, e) vezetőjének megbízásával és megbízásának visszavonásával összefüggő döntése vagy véleményének kialakítása előtt"* kikérni a diákönkormányzat véleményét. (2011.évi CXC. 83§ (3) e)

[48] A kutatás 2004 őszén zajlott, hetedik osztályosokkal készítettek fókuszcsoportos interjúkat a kutatók, az interjúvázlat kérdései a hatalom, engedelmeskedés, konfliktusok és megoldási módjaik témaköreit érintették.

vezetőségének megfelelő. Fontos, hogy a diák-önkormányzati tagokat az osztály tagjai válasszák meg, demokratikus keretek között, titkos szavazás révén, ha az osztályfőnök kijelöli az osztály képviselőjét annak hosszú távú negatív szocializációs hatásai beláthatatlanok.

Csípő és társai (2004) kutatásában központi helyet kapott, hogy ki hogyan kerül be a diákönkormányzatba. Ebben a kutatásban három csoport rajzolódott ki. Bár ők iskolákról beszélnek, nem pedagógusokról, de a diák-önkormányzati képviselők megválasztási procedúrája adott osztályfőnök személyéhez kötődik, a választást is osztályfőnöki órán bonyolítják le. Iskolákon belül tehát nagy különbségek rajzolódhatnak ki a szavazás módját tekintve. Voltak iskolák, ahol a diákok szerint teljesen szabad a jelölés és a szavazás, máshol önjelöltekre lehetett szavazni, kiküszöbölve azt a helyzetet, hogy olyan diák kapja a legtöbb szavazatot, aki el sem vállalná a képviselőséget. Az iskolák harmadik csoportjában a pedagógus jelölte ki a szerinte legalkalmasabb diákot, a szavazás, ha sorkerült rá, csupán formalitás volt. Csípő és társai (2004) kutatásukban arra is rávilágítottak, hogy az antidemokratikus módon képviselővé vált diákok később kevésbé voltak aktívak a diákönkormányzat munkájában, mint a demokratikus úton megválasztott társaik.

Bár kutatásomban a különböző pedagóguskarakterek diákönkormányzathoz való viszonyulását keresem, azt, hogy ők milyen funkciókat szánnak ennek a szervezetnek, de röviden érdemes kitérni a diákok viszonyulására is a szakirodalom alapján. A diákönkormányzathoz való viszonyulás alapján a diákok körében negatív és pozitív viszonyulási módokat találtak a kutatók. A negatív viszonyulás alapja az volt, hogy a diákok nem érezték úgy, hogy ténylegesen beleszólhatnak a diákönkormányzat működésébe, nem érezték, hogy érdemben befolyásolhatnák az őket érintő döntéseket. A diákok szerint az is előfordult, hogy bár viszonylag demokratikus módon működött a diákönkormányzat, de a meghozott határozatoknak nem volt következménye a valóságban. A negatív viszonyulás másik oka volt, hogy egyes diákok szerint a pedagógusok, iskolaigazgatók saját feladataik egy részének teljesítésére alkalmas szervezetet láttak a diákönkormányzatban. A diákok értelmezésében a diák-önkormányzati képviselőség csupán jogtalan munkaterhet jelentett, plusz feladatokat, ami plusz időt és energiát igényelt a képviselőktől. A diákönkormányzathoz pozitívan viszonyuló diákok többször említették a közösség erejét, hogy az együttműködésen alapuló konszenzus eredményesebben közvetíthető az iskolavezetés felé, mint az egyéni álláspont. A pozitívan viszonyuló diákok a diákönkormányzatra közös fórumra tekintettek, ahol felvethetik ötleteiket, és érdekeik érvényesítéséhez is segítséget kaphatnak (Csípő et al 2004).

Csípő és társai (2004) olyan dimenziókat kerestek, melyek mentén a diákönkormányzat működése, a demokratikus állampolgári szocializációban játszott szerepe objektíven leírható.

Kutatásuk következő lépése annak feltárása, hogy a diákönkormányzat működésébe való tanári beavatkozás és a diákok önkormányzatban tanúsított aktivitásuk mentén kialakított hipotetikus modell igazolja-e a valóságos működést.

8. táblázat: Az iskolai diákönkormányzatok működési típusai

		Tanári beleszólás		
		Nincs: Az iskola nem törődik a diákönkormányzattal	*Van: Az iskola a törvény betűje és szelleme szerint jár el*	*Van: Az iskola törvényes jogain túl beleavatkozik, szabályoz, dirigál*
Diákaktivitás	*Nincs*	*Formális létezés*	*Demokratikus: oktató-nevelő jellegű*	*Antidemokratikus: az iskolavezetés passzív „szíjáttétele”*
	Van: szűk kisebbség (stréber)	*Formális: magán- vagy csoportérdekeket testesít meg*	*Formális: nincs igazi képviselet*	*Antidemokratikus: az iskolavezetés aktív „szíjáttétele”*
	Van: önálló képviselet tömegbázissal	*Demokratikus*	*Demokratikus: egyeztető*	*Demokratikus: konfliktusos*

Forrás: Csípő et al 2004: 707

Csákó (2009a) az iskolai demokrácia intézményeit[49] vizsgálta a középfokú oktatás intézményeiben, eredményei szerint a diákok legnagyobb arányban a házirendet ismerték (94,9%), 90,2%-uk tudott iskolai honlap működéséről és 88,5% ismerte a diákönkormányzatot. A diákok 13,77%-a választotta titkos szavazással az őket képviselő diák-önkormányzati tagokat. A diákok 9%-a csak a pedagógus jelöltjére szavazhatott, vagy egyáltalán nem szavazott képviselőre. A választás nyílt szavazással történt, ott is ahol a diákok szerint a DÖK-ben a diákok teljes önállósággal rendelkeztek. Kirajzolódott, hogy a demokratikus intézményekhez való hozzáférés jelentős mértékben függ az iskola típusától, a szakiskolások ismerték ezeket az intézményeket a legkisebb és a gimnáziumba járók a legnagyobb arányban, ahol a DÖK tagok megválasztására is nagyobb arányban került sor titkos módon. A kutatás eredményei szerint a gimnáziumba járók egyötöde tapasztalt antidemokratikus viszonyokat, mely arány a szakközépiskolákba járóknál egynegyed, a szakiskolások esetében pedig már egyharmad volt (Csákó 2009a).

[49] Ide tartozónak tekintette az alábbiakat: házirend, iskolaújság, diákönkormányzat, szülői munkaközösség, szakkör, sportkör, internetes fórum, iskolarádió és iskolai honlap.

7.1 Eredmények: diákönkormányzat

7.1.1 Szervezeti keretek

A megkérdezett pedagógusok mindegyike ismerte a diákönkormányzat szervezetét, ahová felső tagozatos diákok járnak, mindenütt működik. Egyetlen egy iskolában nem működik diákönkormányzat, ahová csak alsó tagozatosok járnak és egy nagyobb iskola tagintézményeként működik.

> *„Furcsa az egész, hogy úgy nézzük, hogy nincs, pedig előírják, hogy kellene lennie, de nálunk itt a tagintézményben, így nem működik."(17)*

A diákönkormányzattal kapcsolatos működési kereteket az iskolai házirendek tartalmazták sokszor általános formában. A diákönkormányzat tagjai rendszeresen üléseznek a legtöbb vizsgált iskolában a tanórák után, délután. Leggyakrabban abban az iskolában, ahol havonta tartanak diák-önkormányzati megbeszélést. A többi iskolában ettől ritkábban, félévente egyszer vagy évente több alkalommal. Ezeken az alkalmakon részt vesznek a diák-önkormányzati tagok, a vezető és a diákönkormányzatot patronáló pedagógus, a diákönkormányzatot érintő dolgokat beszélik meg, legtöbbször a már megvalósult vagy a szervezendő rendezvényeket. Voltak pedagógusok, akik arról számoltak be, hogy bár, működik náluk diákönkormányzat, de gyűléseket nem tartanak.

Egyes iskolákban minden osztály képviselteti magát a diákönkormányzatban, első osztálytól a nyolcadikig, de az iskolák többségében negyedik osztálytól vagy ötödik osztálytól küldenek képviselőket a diákönkormányzatba. Az osztályokat képviselő diákok száma egy és három fő között mozog és az osztálylétszámtól függ minden iskolában. Csupán az egyik iskolában vannak ennek szabályai rögzítve, itt a húsz főnél nagyobb létszámú osztályokban három képviselőt, míg a 20 főnél kisebb létszámú osztályokban két képviselőt választanak. Egy nagyobb iskolában, ahol elsőtől a nyolcadik osztályig delegálnak képviselőket és az osztálylétszámok húsz fő fölött alakultak, 24 diákból álló diákönkormányzat működik. Tipikus, hogy csak felső tagozatban választanak képviselőket a diákok és csupán egy-két főt osztályonként. A diákönkormányzatok így nyolc-tíz fővel működnek.

A diákönkormányzatnak van egy vezetője, *ki az, aki vállalja alapon* dől el a vezető személye, néha a diák-önkormányzati tagok választják maguk közül titkos szavazással. Az interjúk során több pedagógus a diákönkormányzat vezetőjeként, nem egy diákot említett, hanem a diákönkormányzat munkáját segítő pedagógust. Az egyik iskolában a szeptemberi nevelőtestületi értekezleten a pedagógusok jelölik ki a diákönkormányzatot vezető diák személyét.

„A diákönkormányzat vezető nálunk már hagyomány hogy 7-es vagy 8-os tanuló lehet, tehát kisebb tanulót erre a posztra nem választunk meg, nyílt szavazással szoktuk ezt az első szeptemberi alapító gyűlésen, ami szeptember elején történik." (13)

7.1.2 A diák-önkormányzati tagok kiválasztása

A tagok delegálására négyféle módon kerül sor az általam vizsgált általános iskolákban. Az egyik választási módszer alkalmazásakor osztályfőnöki órán az osztályfőnök megkérdezi, hogy ki az, aki elvállalná, ezt a posztot, aki jelentkezik, az lesz, túljelentkezéstől nem tartanak a pedagógusok. Ez a módszer mindhárom karakterű pedagógusnál megjelent.

„Az az igazság, megmondom őszintén, tehát nagyon egyszerű módon: ki az, aki vállalja? Ki az, aki vállalja, igen, igen… Sokszor van húzódzkodás, úgy félnek tőle, nem igazán tudják, hogy miről van szó, aztán azért mégis akad két gyerek. De így, hogy ki az, aki vállalja, tényleg így történik a tagok kiválasztása." (26)

A válaszadó pedagógusok tradíciók által és kívülről irányított típusa úgy vélte, hogy a diákok képtelenek a demokráciára, képtelenek élni jogaikkal, a tagok megválasztásánál a diákoknak semmilyen szerepet nem szántak.

„Úgy hogy leírjuk egy papírra, nincs választás. Nem tartjuk be ezt, nem tudom miért nem, úgy gondolom nem is nagyon lenne értelme, mert nem tudnák felfogni a lehetőségeiket, nem gondolom, hogy tudnák gyakorolni a jogaikat." (7)

A harmadik választási módszer esetében a pedagógus saját jelöltjei közül kell választani. Voltak pedagógusok, akiknél nyíltan, kézfeltartással, és voltak, akiknél titkos szavazással.

„Én javaslatot tettem, hogy körülbelül kikre gondolok, és utána a gyerekek ezt megválasztották. Végül is nem annyira titkos szavazással, mert ugye kevesen voltak, nem volt titkos szavazás, ők döntötték el." (2)

„Erre szigorúan vigyáztam, hogy feltétlenül titkos szavazással, de azért előtte én elmondtam az én gondolataimat, hogy lenne jó, de azt is hozzá téve, hogy természetesen mindenkinek szíve joga." (5)

A negyedik delegálási mód a titkos szavazás, ez minden esetben a belülről irányított pedagógusok módszere volt. A diákok vagy bárkire szavazhatnak az osztályból, vagy egy előzetesen, közösen összeállított listán szereplő diákokra, melyen már nem szerepeltek azok a diákok, akik nem szeretnék elvállalni ezt a feladatot.

„Ez nem úgy történik, hogy most én kijelölöm, hogy ez meg ez és akkor vagy megszavazzátok, vagy nem. Hanem elmondom, hogy a diák-önkormányzati képviselőknek ez meg ez a feladata, meg szerinted ki az az osztályból, aki közösségi ember, aki tud téged képviselni, illetve akire te hallgatsz, mert ez oda-vissza működik ez a dolog, hogy a diák-önkormányzati gyűlésen elmondottakat akkor neki kell az osztály felé közvetíteni." (9)

7.1.3 A diákönkormányzat tevékenységei

9. táblázat: A diákönkormányzat tevékenységei

PROGRAMSZERVEZÉS	PROGRAMSZERVEZÉSEN FELÜL
Farsangi műsor szervezése	házirend megalkotás, módosítás
tombolaárulás	SZMSZ véleményezése
Karácsonyi műsor szervezése	Pedagógiai Program véleményezése
Madarak és Fák napja szervezése	fegyelmi tárgyaláson részvétel
szept. 29-ei ünnepség	véleményezési jogkör
sportverseny szervezés	javaslattételi jogkör
akadályverseny szervezés	vétójog döntéshozatalban
ügyességi verseny szervezése	iskolarádió működtetése
nyuszi futóverseny	diákközgyűlés összehívása
Karácsony előtti ruhagyűjtés szervezése	tanulók tájékoztatása
hulladékgyűjtés szervezése	tanulók ösztönzése az aktív részvételre
ballagáskor végzősök búcsúztatása	diákok véleményének képviselete
tisztaságért, faliújságért, kulturális programokért felelős	
rendezvények anyagi támogatása	
kirándulások szervezése	
javaslattétel programokkal kapcsolatban	
pályázatok kiírása	
töklámpás készítő verseny	
hóemberkészítő verseny	
diszkó szervezése	
diák-önkormányzati nap	
fordított nap	
kreatív délutánok szervezése	
tanórán kívüli rendezvényeket fogja össze	
közösségépítés	

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2017

A fenti táblázatban látható, hogy az interjúalanyok milyen diákönkormányzathoz tartozó feladatokat említettek. A vizsgált falusi iskolákban a diákönkormányzatok fő feladata a rendezvényszervezés volt. Ezt a feladatot minden interjúalany említette, csupán néhányan voltak, akik ezen felül is említettek feladatokat, melyeket a táblázat második oszlopában olvashatunk.

A programszervezésen felül a diákönkormányzat feladataként említették az iskola működéséhez nélkülözhetetlen kötelező dokumentumok (házirend, szervezeti és működési szabályzat, pedagógiai program) megalkotásában való segítést, azok véleményezését, módosítási javaslatok megfogalmazását.

> *„A diákönkormányzat véleményét a törvényeknek megfelelően ki kell kérni az iskolai SZMSZ elfogadása előtt, a tanulói szociális juttatások megítélésének elveinek a meghatározása előtt, és természetesen a házirend elfogadása előtt is." (30)*

Sok pedagógus ezeket elmondva rögtön hozzátette, hogy véleményezési, javaslattételi jogkörükkel igazából nem élnek, mivel mindent jóváhagynak és aláírnak, kérdés, módosítási javaslattétel nélkül. Példaként az egyik iskola pedagógusai többször felhozták, hogy igazgatóváltás előtt, a beérkezett intézményvezetői pályázatokat a diákönkormányzatnak is el kell olvasnia és véleményezni kell azokat, mely meg is történt és minden pályázó befogadását támogatták. Egy pedagógus szerint *„vétójoga van a diákokat érintő döntéshozatalok, változások alkalmával." (33)* Mely jogukkal szintén nem éltek soha.

> *„Nagy diákközgyűlés, meg a munkatervbe való beavatkozás, de ha lenne beavatkozás. Egyetértési joguk van, még véleményt sem nagyon mondhatnak.(5)*

A fegyelmi eljárások alkalmával két diákképviselő jelenléte is kötelező volt az egyik iskolában.

> *„Fegyelmi tárgyaláskor is lényeges, hogy korosztálybeli gyerek is jelen van, az ő szemszögéből is véleményezésre kerül az adott eset." (30)*

A diákönkormányzat feladata, hogy kapcsolatot tartson az igazgatóval, a nevelőtestülettel és a szülői munkaközösséggel. Képviselje a diákok álláspontját, véleményüket prezentálja a nevelőtestületi, iskolavezetői és szülői értekezleteken.

> *„Az iskolai diákönkormányzat megbízottja képviseli a tanulók társadalmát az iskolavezetőségi, a nevelőtestületi, és a szülői szervezeti értekezleteken a napirendi pontok megbeszélésénél" (30)*

Házirendben rögzített sok iskola esetében, hogy évente egyszer diákközgyűlést kell tartani, melynek megszervezése szintén a DÖK feladata.

> *„Milyen játékokat szervezzünk, vagy milyen feladatok azok, amelyek őket érdeklik, tehát igyekszünk velük, ha nem is minden gyerekkel, mert ugyebár arra képtelenek vagyunk, a mindennapi feladatok mellett, el tudják mondani ők is a véleményüket. És meg is harcolnak értük, hiszen tényleg nem tudunk mindent teljesíteni, sőt felelősségre is vagyunk vonva." (13)*

Általános funkciója volt a diákönkormányzatnak a diákok tájékoztatása, a tanulók ösztönzése az aktív iskolai részvételre, a diákok véleményének képviselete és érdekeinek védelme.

Az interjúkból az is kirajzolódott, hogy a diákok fentről, az iskolaigazgatótól vagy az önkormányzatot segítő pedagógustól kapják a feladatokat.

A diákönkormányzatok elsősorban az iskola éves munkatervében rögzített kötelező rendezvények megszervezésében érdekeltek. Ezek kötelezően rájuk osztott rendezvények,

ilyen például a Farsangi műsor szervezése, ezen a tombolasorsolás lebonyolítása, illetve a Karácsonyi műsor szervezésében való segítés. Egyes iskolákban a Madarak és Fák napjának, illetve a Pákozdi csata szeptember 29-ei emléknapjának megszervezése is kötelezően a diákönkormányzat feladata volt. Munkatervben rögzítettek voltak a tanévre betervezett sportrendezvények (például akadályverseny, nyuszi futóverseny, ügyességi verseny), melyeknek szintén a diákönkormányzatok voltak a fő szervezői. Évről-évre a diákönkormányzat védnöksége valósulnak meg különböző akciók, adománygyűjtések, a hulladékgyűjtés, papírgyűjtés vagy a Karácsony előtti ruhagyűjtés. Több iskolában hagyomány volt, hogy a diákönkormányzatot vezető diák rövid beszéddel búcsúztatta a ballagó nyolcadikosokat, a diákönkormányzat és a diáktársak nevében egy szál virággal búcsúztatva őket. Az egyik iskolában felülről jövő kezdeményezésként a DÖK képviselők különböző posztokat töltöttek be, ilyen pozíció volt a faliújságért felelős diákképviselő, az iskola tisztaságáért felelős diákképviselő vagy a kulturális programokért felelős diákképviselő. A legtöbb pedagógus a diákönkormányzat feladatai között említette, az iskolai rendezvények anyagi támogatását is.

> *„Hát most azt mondom neked, hogy van, de a diákönkormányzat munkája szinte leszűkül a farsangra, mert a farsangot az diákönkormányzat szervezi, ez végül is abból áll, hogy van egy minimális tagdíj, ezen kívül szoktak árulni tombolát, a bevételből veszik meg a tortát amit minden osztály kap helyezéstől függetlenül." (10)*

> *„Eltervezzük, vagy megbeszéljük az osztállyal, hogy mi az, amit szeretnénk esetleg készíteni, és milyen anyagokra lenne szükségünk. És akkor mi ezt leadjuk a diákönkormányzat vezetőjének, és akkor ő lehetőségekhez mérten beszerzi ezeket a dolgokat." (10)*

A DÖK szervezése, anyagi támogatása segítségével valósultak meg több iskolában is hosszabb rövidebb időtartamú, tanulmányi célú iskolai kirándulások.

Nem az iskolavezetés vagy a nevelőtestület felől érkező, nem kötelező programok szervezésére is tudtak példákat hozni az interjúalanyok, bár ezeket sem a diákok önállóan kezdeményezték, hanem a lelkes segítő pedagógus. Olyan kezdeményezést, mely a diákok, a diákönkormányzat kezdeményezésére indult el nem tudtak említeni a pedagógusok.

Sokszor a diákönkormányzat feladata úgy került megfogalmazásra, hogy egy olyan szervezet, mely segíti a diák-önkormányzatos pedagógus munkáját. A diákönkormányzat vezetőjének gyakran nem a diákvezetőt tartották, hanem ezt a pedagógust.

> *„Szerintem nem így kellene működnie a diákönkormányzatnak, hogy amiket, programokat csinálnak, azt nem ők találják ki, hanem a diákönkormányzat vezetője. (…) Én nem hallom azt, hogy ők most összeülnének és javaslatokat tennének." (3)*

Egyes iskolákban a DÖK versenyeket ír ki a diákok számára, ilyen volt például a töklámpáskészítő verseny vagy a hóemberkészítő verseny. Az iskolai suli bulik, diszkó szervezése is jellemzően a DÖK feladata volt.

Több interjúalany említette a diák-önkormányzati napot, melyet teljes egészében a diákönkormányzat talál ki és szervez meg a diákok igényeihez igazítva. Egyes iskolákban ez is kötelező jelleggel minden évben vagy minden félévben megrendezésre kerül, másol esetlegesen. Van, ahol csupán diák-önkormányzati délutánt tartanak, máshol egy teljes napot biztosítanak.

> *„Diákönkormányzattal ugye az éves munkatervben azt vállaljuk, hogy van egy nap, egy délután, amely kifejezetten a diákok programjainak a megvalósítására szolgál, és ezen kívül minden félévben van egy kiemelt teljes napunk, amely tanítás nélküli nap. Ez az első félévben szeptember 29.-ei pákozdi csatára való megemlékezés, és akkor ez indul rendesen órakezdéskor, 8 órakor, tehát első órától kezdve. Ilyenkor nem hoznak iskolatáskát, csak sportfelszerelést, és ha az idő engedi, akkor délután pedig egy ilyen diák sport délutánnal zárjuk az egészet, ilyen ügyességi versenyekkel, délelőtt pedig ugye szokott lenni ilyen kis előadás. Ezt sokszor csak egy power pointos bemutató, de van mikor ugye valamilyen jelenetnek a bemutatása." (13)*

Egy nyugdíjas pedagógus nosztalgiázva gondolt vissza, hogy régen 10-20 évvel ezelőtt, mennyire várták diákok és pedagógusok egyaránt a DÖK napot, amit fordított napnak neveztek, mivel ilyenkor a diákok jelképesen átvették a hatalmat az iskolában. A reggel ünnepélyes átadóval indult, melyen az iskola igazgatója jelképesen átadta a diákvezetőnek az iskola kulcsát, aki aznapra beköltözött az igazgatói irodába is. E napon is volt tanítás, de a diákok tartották az órákat. Az órák után sportversenyeket rendeztek, vetélkedőket és főzőversenyt, melyen minden osztály indult. A győztes csapatok oklevelet kaptak, melyet szintén az iskola diákigazgatója írt alá. A jelenleg is tanító pedagógusok ilyen rendezvényről nem számoltak be.

Az általam vizsgált falusi általános iskolákban a törvény által meghatározott feladatok töredéke valósul meg a valóságban, ami szintén jól mutatja azt, hogy egy iskola demokratikus működéséhez nem elegendő a jogok papíron való rögzítése, a gyakorlatban is meg kell valósítani azokat. A Ligeti (2000b) által elkülönített kéttípusú iskola közül egyértelműen az van felülreprezentálva, mely bábszervezetként tekint a diákok önkormányzatára.

> *„Elvileg beleszólhatnak, a diákönkormányzatnak, az osztály képviselőinek lenne beleszólása, de szerintem inkább csak ilyen jóváhagyási szerepkörül van nekik. Úgy igazán nem szólhatnak bele." (2)*

> *„Tudom, hogy részt kellene venni, de igazából nem nagyon vesznek részt benne. Amikor vannak ilyen aláírások, tehát amikor a diákönkormányzatnak is alá kell írnia bizonyos papírokat, akkor megnézzük, hogy na, ki az a gyerek, aki a diákvezető, és akkor az aláír. Akkor odahívjuk „Gyere már, írd alá ezt a papírt!". Tehát igazából nem tudja, hogy mit ír alá." (27)*

Az interjúk alapján a pedagógusok csupán kis része volt tisztában a diákönkormányzat tényleges funkcióival, azzal, hogyan is kellene működnie, és azt is érezték, hogy az iskolájukban mindezek nem valósulnak meg. Látták, hogy a diákönkormányzat csupán kiadott feladatokat valósít meg, egyéb, komolyabb kérdésbe nem szól bele.

„Hát, most van egy neve, de funkciója nincs. Nem töltik fel tartalommal, van egy diákönkormányzatot segítő fiatal kolleganő, ő nagyon lelkes, de minden, ami egyébként az diákönkormányzattal kapcsolatos lenne, az ki van osztva feladatként egy-egy pedagógusra és akkor ő azt megvalósítja. Szerintem ki van pipálva, hogy van ilyen, fel van sorolva, hogy ki az és nincs mögötte tartalom.” (7)

A hetedik fejezet összefoglalásaként elmondható, hogy azok a jogok, az a szabadság, az a demokrácia, amit a törvényi szabályozás biztosít a diákoknak a diákönkormányzat intézményén keresztül a gyakorlatban korlátozottan érvényesül a valóságban. A diákönkormányzat működése illeszkedik a már kialakult intézményi hierarchiába, az intézményes struktúrába és működését áthatja a diák-pedagógus viszonya. A bemutatott korábbi kutatások eredményei szerint a diákönkormányzatok működési színvonala változatos képet mutat, de kutatási tapasztalataim szerint a falusi iskolák esetében egyhangú a kép. A diákönkormányzatok bár működnek, de csupán formálisan, a tanári kart, iskolaigazgatót kiszolgáló testületként, mely a diákok demokratikus állampolgári nevelésére jelenleg alkalmatlan. Az iskolában megvalósuló demokrácia hatása az állampolgári szocializációra felbecsülhetetlen, a diákok politikai viselkedése szempontjából, éppen ezért a diákönkormányzatok működésének módja, az, hogy hogyan viszonyul ehhez a pedagógus nagyon jelentős. Ennek felismerése és a demokrácia diákönkormányzatok révén történő beengedése az iskola falai közé még várat magára a vizsgált iskolákban.

8. Az iskolai házirend, mint az iskolai fegyelmezés kerete

Az iskolai fegyelmezés a szocializáció egyik szegmense, melynek keretein belül a diákokat felkészítik a társas együttélésre, ezért fontos, hogy jogszerű működése biztosított legyen. A fegyelmezés körébe tartozó iskolai dokumentumok, kommunikációs terek és viselkedési sémák a szocializáció keretei. Ezek elfogadásával és betartatásával a pedagógusok egy nem demokratikus működési módra készítik fel a diákokat, miközben az iskolák nem jogszerűen működnek. Az iskolai magatartás szabályozása a társas együttműködés és a társadalomban való viselkedés nagyon fontos szocializációs terepe. Fontos tehát vizsgálni, hogy az iskolai magatartás szabályozásának a kerete milyen, mit ír elő és mit közvetítenek a pedagógusok a valóságban. Ha iskoláról és fegyelmezésről beszélünk ezért, kikerülhetetlenek az iskolai házirendekkel foglalkozó korábbi kutatások.[50]

Nagy szerint (1992) a házirend funkciója az iskolapolgárok megismertetése az iskola működéséhez szükséges szabályokkal, olyan dokumentum, mely adott esetben akár évtizedekig is használatban van, és időről időre bővítik, módosítják, ha szükségét érzik és van rá lehetőségük az iskolapolgároknak.

Ligeti (2003) definíciója szerint egy olyan iskolai jogforrás, az iskola cégére, mely tartalma mellett nagyon fontos üzenetet hordoz szocializáció szempontjából, egy olyan dokumentum, melynek pontjai mindenkire nézve kötelezők az iskola falain belül, diákra és tanárra egyaránt, jó mutatója annak, hogy az iskolapolgárok mennyire tartják fontosnak iskolájuk jogszerű működését (Ligeti 2003).

Több vizsgálat kutatta már, hogy mennyire törvényesek az iskolák házirendjei, hogyan vélekednek róla a diákok és milyen szocializációs hatást érnek el vele (Nagy 1992; Gönczöl 1998; Bíró 1998, 2010; Ligeti Márton 2001; Ligeti 2003, 2006, Szüdi 2004, 2009, 2014), kevésbé kutatott terület, hogy a gyakorló pedagógusok hogyan vélekednek ezen iskolai dokumentumról. Én ezt kívánom górcső alá venni kutatásom során.

Nagy Mária (1992) fegyelmi szabályozást vizsgáló kutatásában a házirendek két fontos tényezőjét vette figyelembe, az egyik, hogy bennük ki beszél kihez, a másik a dokumentumok hangvétele volt. 47 vizsgált házirendből 34 esetben egyértelmű volt, hogy ki szól kihez, viszont 13 esetben nem volt tisztázott, hogy ki a dokumentum címzettje és írója, továbbá a személytelenség és a személyesség következetlen váltakozása volt jellemző. A házirendek hangvételét tekintve 12 esetben parancs típusú vagy bürokratikus-technokratikus szabályozást azonosított a kutató ezen iskolai dokumentumokban, további három házirendet militáris típusba sorolt, mivel a katonás elemek igen felülreprezentáltak voltak, ezekben a diákok

[50] Jelen fejezet egyes részei megjelentek itt: Kósa (2016).

folyamatosan sorakoztak, gyülekeztek és vonultak. Meggyőző-érvelő-magyarázó típusúnak minősített Nagy Mária (1992) 11 házirendet, melyek megfogalmazták a pedagógus-diák egymásrautaltságát és kölcsönösségét, az iskola működését tekintve a tanulási funkciót emelték ki erőteljesen és a fegyelemre, mint a tanulmányi munka céljára és eszközére tekintettek. Négy házirendet egymásnak ellentmondó elemek keveredése jellemzett, két házirendet pedig a teljes zűrzavar, átláthatatlanság és érthetetlenség. Egy házirend közvetlen, mesélős stílussal 14 oldalon keresztül fordult a diákokhoz. A 47 házirendből a maradék 14 semleges hangvételben íródott (Nagy 1992).

Bíró Endre (1998) vezetésével 133 iskolai házirend tartalmi és formai jellemzői kerültek vizsgálat alá. Górcső alá vették a szabályozott területeket, a tanulók jogainak rögzítésével, azok gyakorlásával és védelmével kapcsolatos részeket. A jó házirendet ismerik a diákok, annak pontjait jogosnak és magukénak érzik, ehhez pedig szükséges, hogy széleskörű iskolai konszenzus során alakuljon ki e dokumentum, megfelelően legyen kihirdetve és nyilvánosságra hozva. Ezzel szemben sok esetben nem volt közismert, elérhető a dokumentum az iskolapolgárok részére, nem az előírt eljárási rend szerint jött létre, vagy nem e szerint módosították. Sokat elárult a házirend elfogadási rendjéről, hogy sok esetben csak az iskolaigazgató írta alá, holott ezt a dokumentumot a tantestület képviselőjének, a szülők képviselőjének, a diákönkormányzat képviselőjének is alá kellett volna írnia (Bíró 1998).

Gönczöl Katalin (1998) kilenc középiskolában vizsgálta a diákokat megillető jogok érvényülését. A kutatásban feltárták a diákönkormányzatok, a házirendek, a szervezési és működési szabályzatok, a tanulók véleménynyilvánításának jellemzőit. A kutató konklúziója, hogy az iskolákból hiányzott az emberi méltóság tisztelete és a diákok érdekérvényesítésére való hajlama.

Ligeti – Márton (2001) a diákok jogtudatossága mögötti tényezőket kutatta. Feltételezésük szerint az értékátadási folyamatokat ténylegesen az iskola szellemisége, az ott lezajló kommunikáció, az egyének közötti viszonyok és konfliktusok, ezek megoldási módjai határozzák meg. Mindezek, ha egyáltalán rögzítettek, akkor megtalálhatóak a házirendben, melyeket kvantitatív elemzés alá vetették, vizsgálták, hogy megfelel-e a formai elvárásoknak, tartalmát tekintve jogszerű-e és rögzíti-e a jog-és érdekérvényesítés adott iskolában alkalmazható eszközeit, hiszen hiába rögzítik a jogokat, ha azok érvényesítéséhez nem adja meg a kereteket. Ez alapján a három jellemző alapján pontozták a házirendeket a kutatók egytől ötig terjedő skálán, majd egy összevont mutatót képeztek, mely az adott házirend jogszerűségét mutatta. A következő lépésben az e között és a diákok jogtudatossága közötti kapcsolatot tárták fel. Meglepő eredményt kaptak, negatív összefüggést találtak a két változó között, tehát minél jogszerűtlenebb egy iskola házirendje, annál jogtudatosabbak az oda járó

diákok. Érdemes azonban az adatok mögé nézni, Ligeti – Márton (2001) egyaránt vizsgált gimnáziumokat, szakközép- és szakiskolákat, az adatok szerint a gimnáziumi házirendek voltak a leginkább jogszerűtlenebbek és a képzés típusa mutatott szignifikáns pozitív kapcsolatot a diákok jogtudatosságával. Beigazolódott tehát, hogy a diákok társadalmi, kulturális ismereteiket és a jogtudatosságuk szintjét otthon, a családjukban tanulják meg és hozzák magukkal az iskolába. A magasabb presztízsű gimnáziumi képzésben résztvevő diákok, kedvező gazdasági-társadalmi helyzetből érkeznek és nincs akkora szerepe az iskola értékközvetítő szerepének, mint a szakközép-és szakiskolák esetében (Ligeti – Márton 2001). Ehhez hozzátartozik az is, hogy a gimnáziumokban vannak legkevésbé jelen a fegyelmezési problémák, súlyosabb konfliktusok, melyek miatt a házirendet nap mint nap használni kellene a gyakorlatban. A gimnáziumokban ismerik és használják legkisebb mértékben a házirendeket a többi iskolatípushoz viszonyítva.

Ligeti (2003) által vizsgált középiskolai házirendek kivétel nélkül tartalmaztak a törvényi szabályozáson kívül eső előírásokat: erkölcsi, ízlési, iskolán kívüli magatartási szabályokat, akár jogszabályba ütköző módon is. A házirendekben egy átfogó iskolabemutatásra törekedtek, miközben alapnormákat hangoztattak. Bár minden esetben érezték a kutatók a dokumentum pozitív pedagógiai szándékát, de mégis voltak visszásságok. A házirendek nem jogszerű formája az iskola deklarált céljaival ellentétes hatást vált ki. Egy jog megsértése sohasem első és utolsó alkalom, mindig újabb és újabb jogsértéshez vezet, és így nem alakul ki a jogtudatos magatartás a gyerekekben.

Jó mutató az is, hogy a házirend szabályozza-e az iskolai konfliktusok megoldási módjait. Leírják-e, hogy a konfliktusos felek, hogyan ütköztethetik véleményüket. Sok iskola házirendjében azonban nem találtak a kutatók erre vonatkozó passzusokat, és ha nincs a demokratikus konfliktusmegoldásnak a tere kialakítva,[51] akkor a diák nem tudja érdekeit megvédeni, érvényesíteni, és olyan konfliktuskezelési módozatok terjedhetnek el, mely teljesen ellentétesek az iskola által közvetíteni kívántaktól (Ligeti 2006). Több iskola házirendjében egyértelműen leírták, hogy a diákok csak akkor rendelkeznek jogokkal, ha teljesítették kötelezettségeiket, úgy tűnt, hogy ezeket a diákjogokat a pedagógus ruházhatja rá a diákra. A tanárok és a diákok elválasztották egymástól a jogokat és a kötelezettségeket, egymással szembeállítva látták őket (Ligeti 2006). Pedig akár akarjuk, akár nem mindenki rendelkezik bizonyos jogokkal, ha nem tesz értük semmit, akkor is.

A Ligeti (2003) által vizsgált házirendek közül néhány esetben hiányzott az iskola neve, annak elfogadásának dátuma, csupán az iskolaigazgató aláírásának szerepelt hely, hiányzott a diákönkormányzat és a tantestület képviselőjének az aláírása. Voltak iskolák, ahol nem is volt

[51] Egy jó példát mutat be Pál Tamás (1992), mely az igazlátó nap néven vált ismertté.

fellelhető nyomtatott, eredeti, aláírt verzió az éppen aktuális házirendből. A kuszaság általános volt, mind az elfogadás rendjét, annak jogszerűségét, a házirend nyilvánossá tételét és évenkénti aktualizálását tekintve. A kutatás által vizsgált iskolák többségének részéről megvolt a törekvés arra, hogy a házirendekben elválasszák a jog által és az etikai - erkölcsi szabályok által szabályozott területeket, azonban az, hogy az egyes szabályok megszegését pontosan milyen szankciók is követik sokszor kimaradtak. Ligeti és társai (2003) kutatása során a számukra is nehézséget okozott kideríteni, hogy hogyan is kell egyes iskolákban viselkedni a házirendek alapján. Elemeztek olyan házirendet, mely már a bevezető részben tartalmazta azt, hogy az iskola elítéli és bünteti a közönséges beszédet, az agresszív magatartást, a tulajdon elleni vétséget, mert ezek rossz hangulatot teremtenek és csökkentik az egymás iránti bizalmat. Azonban egy jogi dokumentum szövegében hangulatra hivatkozni, jogsértés helyett, tévútra viszi a dokumentum eredeti célját (Ligeti 2003).

A házirendek többsége keretek közé szorította az iskolán kívüli magatartást és a délutáni szabadidő eltöltését is: *„diákjaink nem nézhetnek, nem olvashatnak pornográf vagy horror filmeket, könyveket, az iskola tanulóinak tilos a dohányzás, a szeszes ital, drog fogyasztása és birtoklása, szerencsejáték űzése. - Mindezen szabályokkal amellett, hogy jogszerűségük erősen megkérdőjelezhető újfent az a probléma, hogy szocializációs hatásai nem azok, amelyeket megalkotóik – a legjobb szándékkal is – elvárnak tőlük”* (Ligeti 2003: 56).

Szüdi János (2004) tanulmány trilógiájának első részében a házirendek jogi problémáival foglalkozik, bemutatja és elemzi e működési dokumentum alapjául szolgáló jogszabályokat, a szabályrendszer mögötti értékválasztásokat és jogfilozófiai kérdéseket. Második tanulmányában (2004) a diákjogok[52] intézményen belüli érvényesüléséről, de inkább annak elmaradásáról ír. Szüdi (2004) intézményi házirendekről szóló tanulmánysorozata záró tanulmányában bemutatja, hogy a hazai jogszabályi háttér milyen széleskörű jogokat biztosít a szülők és a diákok képviselőinek az intézményi döntési folyamatokban való részvételére és ezekkel mennyire nincsenek tisztában az iskolapolgárok. A diákok hiányos jogismeretét jól mutatják Csákó (2009a) kutatási eredményei is. A középiskolások 94,9%-a tisztában volt a házirend létezésével, 76,64%-uk vélte úgy, hogy a házirendet teljesen a pedagógusok hozzák létre, és mindösszesen a diákok 15%-a gondolta úgy, hogy e dokumentum létrehozásában a diákoknak is szerepe lenne.

[52] *„Tájékozódás joga, rendszeres egészségügyi felügyelethez való jog, egyesülési jog, diákköri tevékenységbe történő bekapcsolódás joga, véleménynyilvánítás joga, önazonossághoz való jog, vendégtanulói jogviszony létesítéséhez való jog, tantárgyválasztás joga, döntéshozatali tevékenységben való részvétel joga, magántanulói státusz létesítésének joga, független vizsgabizottság előtti beszámolás joga, iskolaváltás joga, tanulmányok folytatásához való jog a tankötelezettség ideje alatt, diákképviselet joga, érdekképviselethez való jog és szociális alapú támogatási jog” (Szüdi 2004: 9-22).*

8.1 Eredmények: iskolai házirend

Vizsgálatom során kulcsfontosságúnak tartottam az intézményszintű szabálygyűjtemények szerepét az iskolai szabályozásban, ezeken belül is a leghangsúlyosabbként az iskola házirendre tekintettem, arra, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek erről a dokumentumról, mennyire tartják iránytűnek a mindennapokban, hogyan történik a megalkotása, módosítása és betartatása. Elmondható, hogy a házirend fontos szerepet tölt be az iskolák mindennapjaiban, az iskolai szabályozás, konfliktusok és fegyelmezés írott szabálykönyve. Kardinális, hogy a pedagógus, hogyan vélekedik erről az iskolai dokumentumról és vélekedését hogyan közvetíti diákjai felé.

Lényeges kiemelni, hogy kutatásom során nem a házirendek tartalmát, hanem a keletkezésének a tényleges módját és gyakorlati alkalmazásának a formáját kerestem, éppen ezért nem a tartalomelemzés módszerét választottam. Az iskolai házirendekkel foglalkozó kutatások mindegyike tartalomelemzéssel dolgozott, de interjúim alapján azt kell mondanom, hogy ez nem sok mindent mond el az iskolában nap mint nap zajló folyamatokról. Én egy olyan aspektusát ragadtam meg az iskolai szabályozásnak, mely fontos a gyerekek szocializációjának szemszögéből, de mégis a keletkezésének, betartatásának, módosításának és a végrehajtásának a körülményei kimaradnak a tartalomelemzéssel dolgozó kutatásokból. A kutatásban résztvevő pedagógusok mindegyike beszámolt a házirend létéről saját iskolája tekintetében. A házirend egy olyan iskolai dokumentum, mely minden iskolapolgárra nézve kötelező jellegű szabályokat tartalmaz, az iskola demokratikus működésének a garanciája. A kutatás során megkerülhetetlen volt a kérdés, a pedagógusok hogyan viszonyulnak ezen iskolai dokumentumhoz?

8.1.1 A házirend jelentősége az iskolában

Az egyik kérdésblokk arra vonatkozott, hogy a megkérdezett pedagógus szerint az iskolája mekkora szerepet szán a házirendnek, milyen gyakran és milyen esetekben szokott az iskola e dokumentum alapján eljárni. A válasz majdnem minden esetben az volt, hogy nagy szerepet szán e dokumentumnak az iskola, betartása alapvető mindenki számára, hiszen a benne leírtakra a jó működés alapfeltételeiként tekintenek.

> *„Egy szabálygyűjtemény, egy közös nyelv az iskola diákjai számára. Nyilván az a célunk, hogy a szabályokat mindenki tartsa be.” (12)*

Tartalmát tekintve sokrétű, útmutató a mindennapokban pedagógus, diák számára egyaránt. Egy közös szabálygyűjtemény, mely minden szabályt tartalmaz, melyek betartása szükséges az iskola életében.

„Egy szabályrendszer, ami nélkül, nem működhet egy intézmény sem, tehát ha ezeket a szabályokat betartjuk, ez érdeke egyaránt tanárnak, diáknak, a munkánk segítése, a gyerekek védelme is szerepet kap ebben.” (26)

Többször említették a törvény szót is, a házirendre, mint az iskolai közösség alaptörvényére, az iskola törvényére tekintettek a legtöbb iskolában. Korlátozó, visszatartó szerepet is szántak a házirendnek több iskolában is.

„Egy korlát a házirend, olyan téren hogy nem csak hogy korlát legyen, hanem egy iránymutatás is mind a szülők, mind a gyerekek, mind a pedagógusok részére, hiszen benne van minden a csengetési rendtől kezdve, ha egy példát mondhatok, hány százaléktól adható kettes, hármas, négyes, egy dolgozat javításánál vagy, hogy milyen módszerekkel értékelhetjük a gyereket szöveges, írásos értékelés. Ezek mind benne vannak a házirendben és nagyon fontos egy intézménynek a házirendje, hiszen ebbe van megfogalmazva minden, amit el szeretnénk érni.” (13)

A házirend céljának tekintették az iskola törvényes működésének biztosítását, az iskolai nevelés és oktatás zavartalan megvalósítását, a tanulók iskolai közösségi életének megszervezését. Mások szerint a házirend célja, hogy a diákok be tudjanak illeszkedni az iskola közösségébe és meg tudják tanulni az iskola követelményeit. Az interjúalanyok szerint minden esetben a házirend szerint jár el az iskola, amennyiben az adott esetre van rendelkezés, szabály a házirendben.

8.1.2 A házirend létrehozása

A házirend első verziójának eredetére egyik pedagógus sem emlékezett. A válaszok tipikus esete volt, hogy a megkérdezett pedagógus nem tudta hogyan történt az eredeti házirend megalkotása, kik vettek részt ebben a folyamatban.

„Én nem is tudom hogyan. Valahogy öröklődött. Mindig kint volt a falon.” (24)

„Hát nem tudom, hogy az első házirendet, azt ki alkotta meg, de biztos, hogy nem mi. Volt valamilyen alap. Arra mindig pakoltunk valamit továbbfejlesztettük.” (19)

Mindig volt egy régi, örökölt házirend, amit felülvizsgáltak bizonyos időközönként, az elavult részeket kivették belőle és az aktuálisakat belefogalmazták.

„Mindig volt egy régi, abból indulunk ki, és akkor megnéztük mi az, amin már változtatni kell, mert már elavult dolog. Régebben piros nyakkendőt kellett hordani, ez benne volt, és akinek nem volt ott az húúú. Ebből egy kollega csinált mindig problémát. Mindig az új dolgokat bele, a régieket ki kellett venni. Vagy változtak a szünetek a buszok miatt.” (32)

„Sok minden megmarad, tehát ha vadonatúj házirendet készítünk, az mindig úgy kezdődik, hogy felülértékeljük először is a régi házirendet és utána kiegészítjük. Nem úgy történik, hogy kitalálunk egy házirendet és egy teljesen újat fogunk megalkotni.” (13)

A házirend létrehozásának folyamatába az iskolavezetőségen felül minden iskolában beleszólásuk van a diákoknak a diák-önkormányzati képviselőik útján, a szülőknek a szülői munkaközösség révén és a pedagógusoknak. Ez a beleszólás véleményezési, módosítási, javaslattételi, jóváhagyási, aláírási jogkört is jelent, mely jogkörök töredékével élnek e

szereplők. Egyes iskolákban nincs is igényük e jogkörök gyakorlására, máshol az iskolák nem engednek teret e jogkörök gyakorlásához.

> *„Elvileg beleszólhatnak, a diákönkormányzatnak, az osztály képviselőinek lenne beleszólása, de szerintem inkább csak ilyen jóváhagyási szerepkörük van nekik. Úgy igazán nem szólhatnak bele.” (2)*

E szereplők mindegyikének képviselőjének aláírásának szerepelnie kell a házirenden, ezért sok helyen csupán legfeljebb elolvasási, elfogadási és aláírási jogot gyakorolnak. A házirend létrehozásában résztvevők végeláthatatlan variációi rajzolódtak ki az interjúkból:

- csak az iskolavezetés
- iskolavezetés, nevelőtestület
- iskolavezetés, önkormányzat
- nevelőtestület
- nevelőtestület, szülők
- nevelőtestület, DÖK
- nevelőtestület, szülők, DÖK
- iskolavezetés, nevelőtestület, szülők
- iskolavezetés, nevelőtestület, DÖK
- iskolavezetés, nevelőtestület, DÖK, szülők.

A valóságban azonban ezen szereplők az interjúk alapján összegyűjtött variációi a valóságban nem dolgoznak együtt a házirend megalkotásán. Az interjúk szerint általános az, mikor az iskolavezetés alkotja meg a házirendet, ebben az esetben e folyamatba még a pedagógusok sem szólnak bele. Általánosnak mondható, hogy a házirendekben egy átfogó iskolabemutatásra törekszenek, miközben alapnormákat hangoztatnak. Általános rendelkezéseket tartalmaznak, melyeket gyakran más iskolák házirendjéből másoltak át.

> *„Szerintem valahonnan hoztak egyet, vagy mit tudom én, a főigazgató meg az igazgatóhelyettes kerített egy házirendet, és akkor azt ismertették a többi tagintézménnyel, és akkor ők elfogadták, ez így szokott zajlani. Tehát mi ebbe, hogy mi legyen benne a házirendben, nem szóltunk bele.”(27)*

> *„Hát, azt a vezetőség készíti el, és nekünk ugye rendelkezésünkre van bocsátva, átolvassuk, és igazából ennyi.”(26)*

Ebben az esetben a pedagógusok csupán átolvasási, jóváhagyási jogkört gyakorolhattak, egyéb szereplők még ezeket sem.

Egy iskolában egyszer a település önkormányzata javasolt változtatást, amit végre is hajtottak.

> *„Egyszer önkormányzati javaslatra kellett módosítani, mert nem fogadták el, mert nem volt benne, hogy kábítószereket nem lehet használni.” (24)*

A következő tipikus eset, mikor az iskolavezetés a nevelőtestülettel együtt módosítja a házirendet, a diákokat, szülőket kihagyva a folyamatból.

„A vezetőség és a tantestület közös megbeszélésén, döntenek egy-egy dolognak a megváltoztatásáról, vagy új dolognak a beépítéséről a házirendbe.” (25)

Egyes iskolákban pedig pont az iskolavezetés az, aki csak elolvasási, aláírási jogot gyakorol, a házirend megalkotását teljes mértékben a nevelőtestületre bízza. Általános volt az iskolákban, hogy nem vonnak be más szereplőket a házirend megalkotásába, se a szülőket, se a diákönkormányzatot, ha be is vonják őket, csupán jóváhagyási szerepkört gyakorolnak/gyakorolhatnak.

„A legeslegfontosabb a tantestület, aki részt vesz és szólhat a dolgokba ezen kívül még a szülői munkaközösség, ami nem elhanyagolható.” (13)

„A szülőknek van beleszólásuk a házirendbe. Az októberi első szülőin, felolvassuk, elmondjuk, és akkor megkérdezzük, hogy van-e amivel nem értenek együtt, vagy más javaslat van-e. Általában el szokták fogadni.” (32)

Az esetek többségében az iskolavezetés a nevelőtestület, bevonva a szülőket vagy a diákönkormányzatot vagy mindkettőt, közös munkával alakították ki az aktuális házirendet. A legoptimálisabb eset az volt, mikor az iskolavezetés, a nevelőtestület, a szülők képviselői és a diákok képviselőik együtt alakították ki az iskola házirendjét.

„Mondjuk a házirend törvényi előírás, hogy módosítsuk, vagy ha valamit be kell venni akkor összeülünk azt a nevelőtestület megvitatja, az ötleteket a javaslatokat elmondja, azt a vezetőség összegyűjti és utána továbbviszi a KLIK-nek, de előtte még megkérdezi a szülőket, diákokat és ugye ott is van véleményezés vagy beleszólási jog. Megvan ennek a módja.”(19)

8.1.3 A házirend aktualizálása

A házirend aktualizálásának gyakorisága jó mutatója az iskola (anti)demokratikus működésének. Ha rendszeresen felülvizsgálják e szabálygyűjteményt, az annak a jele, hogy fontos e dokumentum az iskolában, naponta használják, frissítik és elfogadják azt. Viszont, ha 10 éve senkiben nem vetődött fel, hogy módosítani kellene a házirendet, akkor jó esetben nem használják az iskolában, rosszabb esetben a 10 évvel azelőtti verziót próbálják rákényszeríteni nap mint nap az iskolapolgárokra. E tekintetben is nagy különbségek mutatkoznak az iskolák között. Voltak iskolák, ahol soha nem módosították még a házirendet mióta az adott pedagógus ott tanított.

„Évek óta ugyanaz nem volt olyan, hogy változtattak volna rajta.”(18)

„Mióta én ott vagyok, ugyanaz a házirendünk van. (…) nem is volt úgy hogy beleraktunk volna egy pontot vagy kivettünk volna egy pontot szóval ezt nem tudom neked megmondani mert ugyanaz a házirend.”(14)

Az iskolák következő csoportjában szükség esetén módosítják a házirendet.

„Nem minden évben módosítunk rajta, csak hogyha szükséges.”(19)

„Pályafutásom alatt egy alkalommal történt módosítás. A tízórai rendjének. a hetesek feladatának módosulásáról nevelőtestületi értekezleten született határozat. Erről a módosításról a diákok osztályfőnöki órákon, a szülők a következő szülői értekezleten kivonatot kaptak és tudomást vettek a változásról.” (33)

„Általában mi nem szoktuk kezdeményezni, hogy módosítsuk. Általában felsőbb utasításra akkor, hogyha az Igazgatónő akarja vagy a vezetőség. Mi nem igazán kezdeményezzük, hogy módosítsuk." (19)

Egyes iskolákban minden évben kötelezően felülvizsgálják és aktualizálják a házirendet az adott vagy az előző tanév tapasztalatainak megfelelően.

„A házirendet mindig felül szoktuk vizsgálni, ez az adott évnek céljaihoz van kialakítva, úgy értem, hogy a célokat a pedagógiai programmal határozzuk meg és a pedagógiai program teljesítésének a segítésében is részt vesz a házirend." (13)

„Évente, vagy kétévente azért felül kell bírálni, és újraírni és újra elfogadtatni a szülői munkaközösséggel, tantestülettel, ismertetni kell a gyermekekkel. Ez folyamatosan újul, mert ugye változik a világ is, bele kell venni azt, hogy most nem hozhat telefont, 10 évvel ezelőtt ez még nem volt benne a házirendbe, nem hozhatod az iPhone-dat, nem hozhatsz bármi ilyen dolgot, egyrészt mert nem tud az iskola felelősséget vállalni, ha eltűnik, mert eltűnhet, másrészt meg nem használhatod órán, tehát ez mindig változik." (2)

8.1.4 A házirend nyilvánossága

A házirend nyilvánosságát három módszerrel biztosítják az iskolák, nyilvános helyen történő kifüggesztés, szóbeli ismertetés és ellenőrzőbe való beragasztás/egy példány átadása útján.

A szóbeli ismertetést minden iskola alkalmazta, a nyilvános helyen való közzétételt az iskolák kisebbik része nem. Az ellenőrzőbe való beragasztást, egy példány átadását is előszeretettel alkalmazták az iskolák.

a.) Kifüggesztés

Általános volt, hogy a házirend egy-egy példányát kifüggesztik olyan helyre, ahol könnyen hozzáférhető a diákok és szüleik számára, ahol nap mint nap többször megfordulnak a diákok. Ilyen helynek bizonyult az iskola faliújsága, hirdetőtáblája, aulája, folyosója, könyvtára, titkársága, de egyes iskolában minden osztály tantermében külön is kifüggesztik a házirendet. A vizsgált iskolák kis része rendelkezett honlappal, amelyik igen, ott a honlapra is feltöltötték.

„Ki van függesztve a folyosókon a tanáriban a titkárságon és minden olyan helyen, ahol hozzáférhető ki van függesztve." (19)

„A házirend fent van az iskola honlapján,[53] illetve az iskolában is ki van függesztve, de ha kérik, akkor szerintem bármelyik tanár tud adni nekik egy példányt nekik belőle." (25)

„Ki van téve a faliújságra, de a gyerekek általában leszaggatják, nem igazán szeretik, ha kint van egy olyan iromány, ami őket szabályozza. Online felületen nincs rajta." (18)

Kevésbé látogatott helyeken is hozzáférhető egyes iskolákban, ki van függesztve például a tanári szobában vagy a vezetői irodában.

Volt arra is példa, hogy az iskola nem alkalmazta a kifüggesztés módszerét a házirend nyilvánosságra hozatalára.

„Minden osztályfőnöknek kötelessége, hogy a gyerekekkel ismertesse, úgyhogy így. De ha esetleg elfelejtették vagy valamire külön kíváncsiak, akkor általában az osztályfőnökhöz

[53] Megjegyzés: a honlap áttekintése során bebizonyosodott, hogy nem volt feltöltve a házirend.

fordulnak. Szerintem úgy kitéve nincsen sehova, ahol a gyerekek hozzáférnének, de minden éven az osztályfőnök ismerteti." (32)

b.) Ismertetés

Az általam vizsgált iskolák mindegyikében a tanév elején, az első osztályfőnöki órán kerül sor a házirend pontjainak ismertetésére. 1-8. osztályig, minden esetben a legnagyobb hangsúlyt a diákokra vonatkozó passzusokra fektetik, ezután a diákokkal több iskolában alá is íratatnak egy dokumentumot, melyen a diákok elismerik, hogy megismerték és megértették a házirend pontjait.

„A diákok év elején az első, tehát évnyitó után azért az első napot az osztályunkkal szoktuk tölteni, éppen emiatt, hogy megbeszéljük mind a házirendet, mind az elvárásokat és egyéb dolgokat, különböző szervezési feladatokat, és ezen a napon a házirendnek a főbb pontjait felolvasom a gyerekeknek. Felolvasom a gyerekeknek, és bizonyos dolgokra különösen felhívom a figyelmüket." (26)

„A gyerekekkel is első nap, alá is írják, hogy megismerték a házirendet. Na de nincsenek ennek tudatába." (7)

„Minden év elején a gyerekek a saját aláírásukkal, kézjegyükkel ezt el is ismerik, hogy tájékoztatva lettek." (13)

A szülőkkel a tanév első szülői értekezletén ismertetik a házirend pontjait az osztályfőnökök, de arra is van példa, hogy a legfontosabb pontokat az iskola igazgatója ismerteti a szülőkkel és diákokkal az évnyitó alkalmával, vagy a szülőkkel az első összevont szülői értekezleten.

„A legfontosabb pontjait igazgató úr minden év elején az évnyitón el szokta mondani." (25)

c.) Átadás, beragasztás,

Több helyen a szóbeli ismertetés után egy rövidített változatot is átadnak a szülőknek, melyet haza kell vinniük, erről átvételi elismervényt is készítenek, melyen a szülők aláírásukkal igazolják, hogy átvették a dokumentumot, az abban leírtakat megismerték.

„Amikor egy elsős gyerek bejön az intézménybe, akkor a szüleinek a házirendből készítettünk egy kivonatot és azt minden szülőnek odaadjuk. És akkor a főbb dolgokat, azokat az első alkalmon, első szülői értekezleten meg is beszéljük. (…) És erről mindig készítünk egy átvételi nyilatkozatot, hogy ne az legyen, hogy a szülőnek nincsen hozzáférése ehhez a kivonathoz." (3)

„Ezeket inkább osztályfőnöki órán szoktuk nekik elmondani. Hogyha konkrét papíron van, akkor pontról pontra átnézzük régen csináltam ilyet most már nem. A szülők kézhez kapják egy példányban, de úgy hiszem csak akkor az egyszer amikor odahozzák a gyerekeiket. Nyilván minden évben nem adjuk nekik. Hát, aki kíváncsi rá az olvassa el." (19)

Egyes iskolákban a házirend kivonatát minden évben beragasztják a diákok ellenőrzőjébe az első osztályfőnöki órán.

„A rövidített változat a gyerekek ellenőrzőjébe van beragasztva, így azt a tanulók és szüleik bármikor tanulmányozhatják." (19)

Az ellenőrzőbe beragasztott, rövidített házirendet egy iskolában a diákoknak és a szülőknek is alá kellett írniuk a diák ellenőrzőjében.

„Minden tanév első tanítási napján a tanulókat a házirenddel megismertetjük, melyet aláírásukkal igazolnak. Ellenőrzőjükbe a házirend fontosabb részeinek kicsinyített példányát ragasztjuk, melyet diák és szülő aláírásával hitelesít." (28)

8.1.5 A házirend tartalma

A házirendek tartalmát, nem a dokumentum elemzésével és bemutatásával kívánom ismertetni. A korábbi szakirodalmak alapján (Nagy 1992; Gönczöl 1998; Bíró 1998; Ligeti – Márton 2001; Ligeti 2003, 2006; Szüdi 2004; Csákó 2009a) és az interjúk során bebizonyosodott, hogy ez nem mérvadó az iskolai mindennapokban. A következőkben azt szeretném összefoglalni, hogy a pedagógusok milyen házirendben rögzített szabályokat, témákat említettek az interjúk során. Ezek azok a szabályok, melyek elevenen élnek bennük, amihez a gyerekek magatartását, mindennapi működéseiket igazítják. A házirend iskolai fontosságát mutatja, hogy az erre vonatkozó kérdéseknél a pedagógusok többsége szerette volna előkeresni az iskolájuk házirendjét a kérdések pontos megválaszolásához. Ezzel a lehetőséggel egyik esetben sem éltem, hiszen a kutatás szempontjából az volt a lényeges, hogy a pedagógus mely passzusokra emlékszik, hiszen feltételeztem, hogy ezeket használják a mindennapokban.

10. táblázat: A pedagógusok által említett, házirendbe foglalt szabályok

Általános rendelkezések (melyeket minden pedagógus említett)	Egyedi rendelkezések (melyek esetlegesen kerültek említésre)
csengetési rend	hetesek feladatai
értékelés eszközei, fokozatai	iskolai és iskolán belüli viselkedési rend
jutalmazás eszközei, fokozatai	tízórai rendje
büntetés eszközei, fokozatai	köszönési rend
tanulói kötelezettségek	rendezett megjelenés
büntetés: késés, hiányzás, agresszív viselkedés, verekedés, károkozás, dohányzás, szándékos rongálás, károkozás esetén	tiltja: rágógumizás, nyalókázás, sminkelés, hajfestés, testékszer viselésének, telefonhasználat, órai evés tiltása, nagyobb értékű játékok, táblagép iskolába való elhozása, ezek büntetése
	iskolai felszerelés leírása
	folyosói közlekedési rend
	lépcsőn való közlekedési rend
	játékok/eszközök használati rendje
	ünnepi viselet meghatározása
	intézményi és tagintézményi rend
	pedagógusi jogok és kötelezettségek
	iskola munkarendjével kapcsolatos rendelkezések

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2018

Majd minden pedagógus említette, hogy házirendjük tartalmazza iskolájuk csengetési rendjét, az iskolai értékelés, büntetés és jutalmazás módjait. A büntetés módjait tartalmazták a házirendek késés, hiányzás, agresszív viselkedés, verekedés, károkozás, dohányzás, szándékos rongálás, károkozás esetén. A pedagógusok hangsúlyozták, hogy a házirend tartalmazza a tanulói és pedagógusi jogok és kötelezettségek felsorolását, az iskola munkarendjének bemutatását.

A pedagógusok által említett szabályok gyakran tartalmaztak törvényi szabályozáson kívül eső előírásokat: erkölcsi, ízlési, iskolán kívüli magatartási szabályokat. Szigorú szabályai voltak az iskolán belüli köszönéseknek, az iskolai öltözködésnek, az ünnepi viseletnek és az iskolai étkezéseknek. A pedagógusok említették, hogy házirend szabályozza, hogy a diákok mikor és hol fogyaszthatják el a tízóraijukat, azt, hogy a folyosón nem lehet ételt és italt fogyasztani, hogyan kell közlekedni az iskola épületében található lépcsőkön, folyosókon. Az ebédlőbe átvonulás rendjét is rögzítették. A házirendek rendelkeztek a hetesek feladatairól, az iskolai felszerelésről való gondoskodásról, az iskolai eszközök és játékok használati rendjéről.

Egyes iskolákban tiltották, hogy a diákok tanóra alatt ételt vagy italt fogyasszanak, tiltották a mosdóba való kimenetelt is. A nagyobb értékű játékok, mobiltelefon, táblagép iskolába való elhozása és annak ottani használata is tilos volt a házirend szerint több iskolában, a pedagógusok szerint az ilyen dolgokra nincs szüksége a diákoknak az iskolában, ráadásul el is lophatják, eltűnhet, felelősséget ők ezekért nem tudnak vállalni.

> *„Fiatalokról van szó, imádják a mobiltelefont, és a házirendben benne van, hogy mobiltelefont nem hozhat a gyerek iskolába, és pláne nem használhatja órán, illetve az iskolában. Na most, hát ugye jellemző, főként a nyolcadikosokra, hogy okostelefonokkal jönnek iskolába, és hát, az őáltaluk unalmasabbnak tartott órán néha a pad alatt elő-előveszik. És ugye a házirendben nálunk az van, hogy el kell venni a diáktól, és be kell zárni a páncélszekrénybe, és a szülőnek adhatjuk csak át. Úgyhogy ezek így szoktak történni." (26)*

> *„Nem hozhat telefont, hiszen nincs rá szüksége pl. egy telefonra. Nem hozhat olyan értékeket az iskolába, ami nem odavaló, nem kell az órára, hiszen nem vállaljuk érte a felelősséget, meg ne az vonja el a figyelmét, hogy mikor nyomkodhatja a telefonját vagy tabletjét, hanem van olyan szabály, hogy nem is hozhat az iskolába, hiszen oda tanulni jön. Vagy nem csak telefonról, tabletről van szó, hanem játékokról, tehát nagyobb értékű játékot sem hozhat." (25)*

Az iskolák egy részében a tanórán való rágózást tiltották a házirendben, máshol az iskola egész területén, szünetekben sem lehetett rágózni. Ennek tiltását azzal indokolták a pedagógusok, hogy zavaró, ha a diák az órán rágózik, és mivel a pedagógus sem teszi ezt, a diáktól is elvárják.

> *„Nálunk a rágózás az ilyen. Naponta, napi szinten kell nekik mondani, mert órán is csak azt látod, hogy fújja, meg csattog, meg rágózik, meg az ebédlőbe beviszi, ide ragasztja, oda ragasztja, szóval gusztustalan volt, ezt próbáljuk már legalább 2. éve, hogy rágót,*

nyalókát nem lehet, egyrészt veszélyes, meglöki a másikat, megfulladhat, torkára megy." (2)

Máshol a rágózás mellett a nyalókázást is tiltották azzal az indokkal, hogy ízlésromboló és balesetveszélyes. Egyes iskolákban tiltják a sminkelést, a hajfestést és a testékszer viselését.

„Nyalóka nincs, rágógumi nincs, ha van, akkor kirakatom. Második felszólításnál már írásbeli felszólítást írunk akár be. ugyanez vonatkozik a verekedésre, rongálásra, testékszerre, hajfestésre, sminkelésre. Van olyan gyerek, hogy bemegyek órára, és azaz első, hogy na menjél ki a mosdóba és takarítsd le magadat. Ott van a házirend, fel tudom neki mutatni, ott van." (10)

8.1.6 A pedagógus viszonyulása a házirendhez

Az iskolai házirendhez való pedagógusi viszonyulásokat, magatartásokat megvizsgálva az interjúk alapján kirajzolódott az előzetesen feltételezett három pedagóguskarakter. Azt vizsgáltam, hogy a pedagógus mit gondol az iskolája házirendjéről, mennyire tekint rá a mindennapokban irányt mutató dokumentumra. Változtatna-e rajta és ha igen, akkor miért és mit. A típusokat a házirend ismerete, a házirenddel való egyetértés, a házirend használata és módosítása dimenziók mentén alakítottam ki, melyet összefoglalva láthatunk a lenti táblázatban.

11. táblázat: Pedagógusok viszonyulása a házirendhez

A házirend…	Tradíciók által irányított pedagógus	Kívülről irányított pedagógus	Belülről irányított pedagógus
…ismerete	nagyjából ismeri	nagyon jól ismeri	ismeri
…egyetértés vele	egyetért vele	teljesen egyetért vele	nem mindenben ért egyet
…használata	nem használja	mindig használja	néha használja
…módosítása	kezdeményezni nem szokta, nem vesz részt benne	kezdeményezni nem szokta, ha kell részt vesz benne	ha lehet, kezdeményezi, részt vesz benne

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2018

a.) Tradíciók által irányított pedagógusok

A tradíciók által irányított pedagógus, nem tekinti irányt mutatónak a házirendet, lehet, hogy felolvassa és aláíratatja a diákokkal az év elején, lehet, hogy kitűzi az osztálya faliújságára, de csupán azért, mert kötelező. Nem várja el diákjaitól sem, hogy ismerjék a házirend pontjait, és ő sem ismeri, de nincs is rá szüksége, mert a felmerülő konfliktusokat a tanári tekintélyen alapulva, tradicionális módszerekkel oldja meg.

„Őszintén szólva én nem olvastam végig az első betűtől az utolsó szóig a házirendet."(14)

„Megmondom neked őszintén, én a teljes házirenddel nem vagyok tisztában." (27)

„Hamar megtanulták mit lehet és mit nem. Már a végén ők (a diákok) jobban tudták mit lehet és mit nem. Mi az, amiért osztályfőnöki figyelmeztetés jár, még jobban tudták, hogy ezért osztályfőnöki jár, ezért írásbeli." (32)

Az ilyen típusú pedagógus a házirend megalkotását, módosításait sem követi nyomon, nem kezdeményez módosítást és nem is vesz részt benne.

„Nem tudom, mikor szokták módosítani… Az az igazság, megmondom őszintén, hogy ilyenekbe nem is nagyon szoktam belefolyni, hogy mikor módosítható, én ilyenekkel nem szoktam foglalkozni. Azt mondják, hogy módosították, fogadjuk el, olvassuk el, elolvasom és kész. Nem szoktam vele foglalkozni."(27)

„Tudjuk, hogy van, van mikor behozzuk és egy adott problémánál felolvassuk a gyerekeknek, hogy mi annak a következménye amit csináltak."(30)

Voltak pedagógusok, akik azt sérelmezték, hogy a házirend ugyanúgy vonatkozik diákra és pedagógusra is. Ez a pedagógusi hozzáállás már a kezdeteknél elnyomja a diák és pedagógus közötti partneri viszonyt. Említettek néhány, a házirendben megfogalmazott szabályt, mellyel egyáltalán nem értenek egyet, de módosítást nem kezdeményeztek ezekkel kapcsolatban.

„Szerintem azt a szabályt, hogy a folyosón nem lehet enni, lehetne úgy módosítani, hogy a gyerekeknek nem lehet, de a pedagógusnak igen, mivel mi szünetben is dolgozunk és nincs időnk enni. Tehát van, hogy a folyosón ügyelünk, attól mi nyugodtan elfogyaszthatnánk a reggelinket, vagy egy szendvicset. Mert mi, felnőttek tudunk még attól vigyázni az iskola tisztaságára, a gyerek ugye nem."(22)

Voltak pedagógusok, akik szerint jó lenne a házirend, ha kibővítenék, mivel a diákok megjelenésére vonatkozóan nem tartalmaz rendelkezéseket. Az is megfigyelhető, hogy az ilyen típusú pedagógusok gyakran a házirend szabályainál szigorúbb szabályokat hoznának, azt remélve, hogy később, a törvényeket jobban be fogják tartani és erkölcsösebbek lesznek a diákok, szocializáció szempontjából azonban ez egyáltalán nem előnyös és indokolt.

„Nekem mondjuk ezek az ilyen új divatú dolgok, mint a piercing, a fiúknál a fülbevaló. A hajfesték alkalmazása, ne haragudj, felső tagozatos lányoknál. Meg az ápolatlan külső, meg a kilátszó fenék, nekem is, de másik kollegámnak is szemet szúr, de nem avatkozunk bele, mert azt állapítottuk meg, hogy ha a szülő megengedi, ezért nem fogjuk tudni ezt alkalmazni. Tehát olyan dolgokat, ami nem tartozik a mi hatáskörünkbe, de mégis reagálnunk kellene rá, de amit nem tudunk belevenni. Ezt mondjuk már több kolléga is megfogalmazta, hatodik, hetedikes lány festett hajjal, kirívó öltözékben, fiúknak fülbevaló, ezek, meg a tetoválás meg az ilyenek én ezt tiltanám, beletenném."(19)

Egy pedagógus teljesen értelmetlennek tartotta a házirendjüket, mely véleménye szerint egyáltalán nem tölti be funkcióját az iskola mindennapjaiban.

„Hát lobogtatni szoktuk, hogy van ilyen, minden szeptemberben alá is íratjuk, olyan durva házirend sértésünk nincs, ami miatt elő kéne cibálni én értelmetlennek tartom. Viselkedési kódex kellene, az sokkal jobb lenne, 10 pontban, akkor ahhoz mindenki tudna alkalmazkodni, ez így felesleges szerintem." (7)

b.) Kívülről irányított pedagógusok

Voltak pedagógusok, akik foggal-körömmel ragaszkodtak a házirend szövegéhez az iskolai mindennapok során. Pontosan ismerték azt és a diákokkal is ismertették annak passzusait, amikor csak lehetőségük adódott rá. Úgy vélekedtek, hogy iskolájuk házirendje naprakész,

nem tartalmaz elavult szabályokat. Módosítást kezdeményezni nem szoktak, de részt vesznek a folyamatban, felsőbb utasításra. Az ilyen jellemzőket mutató pedagógusokat a hipotetikus modell kívülről irányított karakteréhez soroltam. Ők azok, akik már elveszítették a hatalmon alapuló tanári tekintélyüket, melyet a házirendhez való ragaszkodással próbálnak helyettesíteni. A tekintélyük elvesztésével jutottak el a kívülről irányított magatartáshoz, ahol a kívülről való irányítás egyik forrása a házirend, illetve minden egyéb írott iskolai dokumentum.

> *„Nálunk ez most egy sarkalatos pont, mert pont az összetételből következően nagyon-nagyon sok a probléma és szinte napról napra ezt kell szajkózni. (...) a házirend szerint nem szabad nálunk rágózni, nem szabad rágót vinni, nyalókát vinni és ezt ugye naponta megszegik." (2)*

A kívülről irányított pedagógus sokszor védi magát az iskolai házirendben lévő passzusok hangsúlyozásával, pedig sok esetben pedagógiai módszer is elegendő lenne.

> *„Fontos szerepet szánunk a házirendnek. Abban minden írásban le van foglalva és így támadhatatlanok vagyunk." (22)*

A kívülről irányított pedagógus a büntetés során mindig a házirend alapján jár el, ha rendelkezik a konfliktuskezelés módozataival, akkor a felmerülő konfliktusokat is a házirend alapján oldja meg és kezeli.

> *„A házirend az alap, és ennek a lépcsőfokai szerint megy, a büntetés fokozatai, megindulunk egy szóbeli figyelmeztetéstől és végigjárjuk a lépcsőfokokat. Szaktanári figyelmeztetés, osztályfőnöki stb. Igazgatóira is került már sor, mondjuk ez nagyon elvétve, hogy eddig fajuljon a dolog, ezt végigvisszük." (1)*

Az ilyen pedagógus, ha fegyelmezetlenséget tapasztal, szintén a házirend szerint jár el. Minden esetben emlékezteti a fegyelmezetlen diákot, hogy a házirend ellen vét viselkedésével.

> *„Én azért elég gyakran felhívom a figyelmét a társaságnak arra, hogy azt aláírtad ezt elfogadtad, szülő elfogadta, tehát a házirend a szülői munkaközösségnek meg kellett szavaznia, akkor ezt be kell tartani. És ráadásul a házirend vonatkozik nálunk buszon való utazásra, mivel mi utaztatjuk a gyerekeket. Ugyanúgy, tehát az ellenőrzőt elveszem én a buszon is. Sőt akkor is, ha nem én vagyok a kísérő, mert a házirendet aláírtad és nincs kivétel." (10)*

Egy esetben fordult elő, hogy a pedagógus szerint iskolája nem szán elég nagy szerepet az iskola házirendjének, hiszen több pontját kollektívan nem tartja be az iskola, a pedagógusok közössége.

> *„Vannak azonban esetek, amik le vannak fektetve a házirendben és nem alkalmazzuk azokat következetesen, és ezt tanulóink ki is használják, visszaélnek vele. Pl.: tanulmányi kötelességeit folyamatosan nem teljesíti-, az ezért kiszabható büntetéseket sokszor elodázzuk, sajnos ezt is a tanuló érdekeinek szem előtt tartása végett, hiszen próbálkozunk ráhatásokkal, sokszor eredménytelenül." (30)*

c.) Belülről irányított pedagógusok

A belülről irányított pedagógusok ismerik a házirend tartalmát, a diákokkal nemcsak ismertetik annak pontjait, de meg is beszélik velük azokat. A pedagógusok azonban nem értenek minden pontjával egyet, az iskolai mindennapokban ritkán használják a házirendet. Más, sokszor egyedi, alternatív módszerekkel tartanak fegyelmet, kezelnek konfliktusokat, jutalmaznak és büntetnek. A pedagógusok e csoportjának a házirend egy erőltetett szabálygyűjtemény, pedig a házirendnek nem lenne szabad ilyen jelleget ölteni, hiszen közvetett módon a pedagógus is részt vesz a kialakításában a tantestület képviselőjén keresztül, ráadásul ez egy olyan dokumentum, melynek bármikor kezdeményezhetik a módosítását. A pedagógusoknak a módosításra néhány iskolában nem volt lehetőségük, pedig több interjúalanynál megjelent, hogy a házirend nem minden esetben életszerű, olyan szabályokat is tartalmaz, melyeket a mindennapokban nem lehet megvalósítani a gyakorlatban:

> *„1 hétig beteg a gyerek, felmegy az orvoshoz és mondjuk, 2 hétig van, hogy nincs orvos. Hát most hogy kérjem a következő osztályfőnöki órára az igazolást? Hát tudom nagyon jól. Én betartanám a házirendet, de ők hogy tartsák be, ha nincsen rá lehetőségük?" (10)*

Egyes pedagógusok úgy vélték házirendjük elavult, rugalmatlan, földhözragadt, nem elég gyorsan reagál a helyi igényekre, a felgyorsult változásokra és nem a mai gyerekek igényeihez van igazítva.

> *„Nagyon sok pontja begyepesedett, mert mindig az új korosztály, akik érkeznek az iskolába mindenféle téren egy picit másabbak, hátrányosabbak. Olyan példát szeretnék mondani, hogy például vécé használat, nálunk az első osztály első félévben az angol vécé használatát tanítják. Tehát ezért gondolom én úgy, hogy a házirendnek is nagyon sok pontját mindig felül kellene vizsgálni, mert nagyon sok minden változik, és erre oda kell figyelni hiszen történhet egy rongálás. Nem mindegy hogy egy alsós rongál, aki véletlenül, ismerethiány miatt rongál vagy egy felsős, aki 100%-os dühvel és haraggal teszi ugyanazt a dolgot. Mondhatom azt hogy minden évben kellene változtatni."(13)*

> *„Van olyan szabály, amelyiket már a mostani tanulókkal kapcsolatban nehezebb betartatni. Igyekszünk, de sokszor lazulnak, ezek a magatartási szabályok gondolok itt a mobiltelefonok használatára." (13)*

Az egyik iskolában a házirend sarkalatos pontja, hogy nem lehet az iskola területére bevinni mobiltelefont, egyéb nagyobb értékű elektronikai eszközzel, játékkal egyetemben. A kívülről irányított pedagógus ezzel teljesen egyetértett, elmondta, hogy nem tudnak felelősséget vállalni érte, ellophatják, eltűnhet és a diáknak semmi szüksége nincs ezekre az eszközökre az iskolában, mert oda azért megy, hogy tanuljon. A belülről irányított pedagógusok nem értették, miért kell ehhez a szabályhoz ragaszkodni, ahogy néhány szülő sem, akik gyermekükkel szeretnének esetleg napközben is beszélni telefonon, szeretnék tudni, mikor indult haza az iskolából vagy szerencsésen megérkezett-e oda.

> *„Az a tanuló, amelyik a község egyik végéről a másikba gyalog megy és nálunk nagyon hosszú szakaszon nincsen járda ilyenkor a szülő kéri, hogy ha csak kikapcsolt állapotban is, de lehessen nála telefon, mert szeretné tudni hogy mikor indul haza. Ezt úgy*

gondolom, hogy a mindennapi életben a mai korban nem lehet olyan mereven betartatni és nem is kell." (13)

A nyolcadik fejezetet összegezve elmondható, hogy a házirend létrehozása csupán egy formális aktus a vizsgált iskolák többségében. Ezen iskolai dokumentum nem a helyi demokrácia és a közös szabályalkotás eszköze, hanem sokkal inkább a tekintélyelvű struktúra rugalmatlan öröksége. Az iskolai házirend formális kerete és alkalmazásának formája rögzíti a hierarchikus viszonyokat és a tekintélyelvű struktúrát az iskolákban. A házirendek többsége nem alkalmas a kooperatív struktúrák kialakítására, arra, hogy az érintettek érdekeit képviselje, nem alkalmas arra, hogy megalkotásának folyamata az iskolapolgárok iskolai részvételének egyik terepe legyen.

Az a tény, hogy a pedagógusok szerették volna az interjúk során szó szerint felolvasni a házirendeket, rámutatott arra is, hogy saját maguk is bizonytalanok a fegyelmezés írott szabályaiban, nem tudják, hogy a formális szabályok mit tartanak helyesnek és helytelennek. Rámutatott arra, hogy a fegyelmezés és a szabályozás sarokpontjai nem rutinszerűek az iskolában. A fegyelmezés és a szabályok követése esetleges, szubjektív és nem következetes.

9. Iskolai konfliktusok

9.1 Konfliktusok

A szocializáció során kiemelt jelentőséggel bírnak azok a tanulási folyamatok, melyek során a gyerekek megtanulják kezelni konfliktusaikat, kiállni az érdekeikért. Ezek a magatartásmódok határozzák meg későbbi felnőtt, állampolgári életük minőségét. A pedagógusok konfliktuskezelési módja megmutatja, hogy milyen értékek és szabályok mentén oldják meg a konfliktusos szituációkat, továbbá megmutatja azt is, hogy a pedagógus partnerként vagy a tekintélyelvű rendszer képviselőjeként lép-e fel a konfliktus kezelésekor: a konfliktus kezelése félelemkeltéssel, elfojtással, megtorlással vagy a szabályok közös megbeszélésével és megerősítésével, szükség esetén újraalkotásával zárul-e le. *„Az, hogy a felnövő fiatal tudatos, sorsának önmaga általi irányíthatóságában, befolyásolhatóságában bízó és ezért abban aktívan részt vállaló, érdekeikért kiálló, beavatkozó állampolgár lesz-e, vagy pedig egy, az alávetettségét, kiszolgáltatottságát elfogadó, önmaga érdekeiért kiállni nem tudó, a harcot nem vállaló, be nem avatkozó, passzívan kívülálló felnőtt lesz-e belőle, nagyrészt ezeknek a fiatalkori tapasztalatoknak a hatására alakul ki”* (Dögei 1995: 172).

A konfliktus definíciója alatt személyek vagy társadalmi csoportok között létrejövő olyan ütközéseket értem, melyek értékek, szándékok, igények, vágyak, vélemények, nézetek, érdekek és törekvések ellentétéből, különbözőségéből fakad (Szekszárdi 1994, 1996, 2008: 31; Cseh-Szombathy 1995). A konfliktusokat gyakran erős érzelmi megnyilvánulások kísérik, melyek nem feltétlenül vannak párhuzamban a konfliktus valódi súlyával. Az érzelmi megnyilvánulások mélységét sokkal inkább befolyásolja az egyén személyisége, mentálhigiénés állapota vagy környezete.

Csákó Mihály (2008) hetedik osztályosokkal készített fókuszcsoportos kutatást, mely során kiderült, hogy a diákok ismerik a konfliktus fogalmát, mégis sokan úgy nyilatkoztak, hogy iskolájukban nincsenek konfliktusok, egyértelművé vált, hogy a fogalomhoz negatív jelentést társítottak, rosszként tekintettek a konfliktusra, pedig a szabályok és a konfliktusok léte az iskolai mindennapok szerves részét képezi. A szabályok megszegése szinte mindig a diák fegyelmezetlennek titulálásával és valamilyen konfliktussal jár együtt, melyet valamely fegyelmezési, büntetési módszer alkalmazása követ.

Földes – Lannert (2009) szerzőpáros szerint iskolai konfliktusokat tekintve Magyarország keleti részén elhelyezkedő iskolák a leginkább érintettek. A hazai iskolai konfliktusokat és agressziót vizsgáló kutatások eredményei alapján a fegyelmezési gondok leginkább az

általános és szakiskolákban fordulnak elő, a legkevesebb konfliktussal pedig a gimnáziumban és szakközépiskolákkal találkoznak a pedagógusok.

Az iskolai fegyelmezetlenség, a konfliktusok nem megfelelő kezelése rányomja a bélyegét a mindennapokra, nemcsak a diákoknak, de a pedagógusoknak is rossz közérzetet teremt. Nemzetközi kitekintésben a pedagógusok nálunk sokkal több fegyelmezetlenségi problémát jelöltek meg és azokat sokkal nagyobb arányban. Egy nemzetközi tanárkutatás eredményei alapján a magyar pedagógusok 77%-a szerint a csúnya beszéd komolyan hátráltatja a tanítást a mindennapokban, a többi ország átlagával összevetve ez az átlag több mint kétszerese. Hasonlóan több mint kétszerese azok aránya nálunk, akik a diákok közötti súlyos verekedések és rongálások miatt panaszkodtak (TALIS 2009).

Szekszárdi Júlia (1994) alapvetően három konfliktuskezelési paradigmát különített el: az iskolákban tekintélyelvű, gyermekközpontú vagy liberális pedagógia érvényesülhet a konfliktusok kezelése terén.[54] Ezen konfliktusparadigmák keveredését figyelte meg a vizsgált általános iskolákban.

12. táblázat: Konfliktuskezelési paradigmák összehasonlítása

Konfliktuskezelési paradigma	Konfliktus megítélése	Konfliktusos felek kapcsolata	Konfliktus-kezelés módja	Központi értékek	Alapelv, cél
Tekintélyelvű	elkerülendő, negatív, zavaró	hierarchikus, aszimmetrikus	jutalmazás, büntetés, meggyőzés	határozottság, következetesség, engedelmesség	alkalmazkodás meghatározott érték-és normarendszerhez
Gyermekközpontú	a gyermek fejlődésével együtt járó, természetes jelenség	szimmetriára törekvő	irányított dialógus	gyermekhez való alkalmazkodás, gyermeki érdekek, jogok tiszteletben tartása	igazodás a gyermek életkori szintjéhez, sajátosságaihoz, szükségleteihez
Liberális	szükségszerű, hasznosítható, olykor kívánatos	kölcsönös, egyenrangú, demokratikus	a felek interakciója	autonómia, empátia, tolerancia, kongruencia, kooperativitás, konstruktivizmus	a felek számára optimális megoldás elérése

Forrás: Szekszárdi 1994: 9-14

Későbbi tanulmányban Szekszárdi (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy a konfliktusok értelmezésekor mindig érdemes figyelembe venni a külső környezet tényezőit is, az iskolai konfliktusok nem érthetők meg önmagukban. A XX. század második felétől kezdve előtérbe került az iskolai konfliktusokhoz való hozzáállás feltérképezése. Eközben a konfliktusok mennyisége növekedett, mely a külső környezeti tényezőknek köszönhető Szekszárdi (2004)

[54] Ezen konfliktuskezelési paradigmák alkalmazását magukban foglalják a kutatásom során megalkotott hipotetikus pedagóguskarakterek is. A tradícióktól irányított pedagógus a tekintélyelvű, a kívülről irányított pedagógus a gyermekközpontú és belülről irányított pedagógus a liberális konfliktuskezelési paradigmát alkalmazza a mindennapok során.

szerint: a globális verseny megjelenésének és terjedésének, a jelentős szakmai, módszertani tanácstalanságnak, annak hogy a média hatalmas teret hódítva magának egyoldalúan, de ugyanakkor egyes elemeit felnagyítva mutatja be az iskola belső világát. Mindeközben tapasztalható egy nagyfokú tehetetlenség az iskolapolgárok részéről, akik az iskolában nem tanulják, tanítják meg a tudatos konfliktuskezelést, mely következtében, mindenki személyisége pozitív irányba fejlődhetne (Szekszárdi 2004).

9.1.1 A konfliktusok megjelenése

Cseh-Szombathy (1985) a tudatosulási mód alapján csoportosította a konfliktusokat, véleménye szerint egy konfliktus sikeres feloldásához az szükséges, hogy a konfliktus felszínre kerüljön és a konfliktusos felek gátlások, fenntartások, negatív sztereotípiák nélkül tudják érveiket megosztani egymással. Megnyilvánulási módjuk, kifejeződésük szerint a konfliktusok lehetnek rejtettek vagy nyíltak, a konfliktusok mindkét csoportján belül elkülöníthetünk felvállalt és nem felvállalt, elfojtott konfliktusokat (Csepeli 1987; Szekszárdi 1994; Dögei 1995), aszerint, hogy annak megoldására kísérletet tesz-e valamely konfliktusos fél. A rejtett, látens konfliktusok esetében a szembenálló felekben mindegyikében vagy csak egyikében megfogalmazódott már a köztük lévő ellentét, de ennek nem adnak hangot, pontosan önmaguknak sem tudják megfogalmazni miből is adódik az ellentét, a rossz érzés a másik iránt, az ilyen konfliktusok a felszín alatt zajlanak. A nyílt, manifeszt konfliktusok már felszínre kerültek valamilyen formában, látható jelei vannak, a felek tisztában vannak a köztük lévő ellentéttel és fel is vállalják azt. A pedagógus és diákok között kialakult konfliktusok többnyire nyílt konfliktusok, a rejtett konfliktusok kisebb arányban fordulnak elő. A nyílt konfliktusok csoportján belül elkülöníthetők a verbális és a cselekedeti konfliktusok, ezek közül ez utóbbiak gyakoribbak Dögei (1995) eredményei szerint.

A rejtett és a nyílt konfliktusoknál is azt találta Dögei (1995), hogy azok kezelését többségében sem a diákok, sem a szülők nem vállalták fel. A szülők a pedagógus rossz természetét említették okként, féltek a következményektől, az esetleges retorzióktól, hogy még rosszabb lesz gyermeküknek, ha megpróbálnak beszélni a pedagógussal az adott sérelemről. Egyes szülők úgy ítélték meg, hogy teljesen felesleges beszélni az adott problémáról, mert úgysem változna semmi. A diákok és a szülők részéről is a kiszolgáltatott helyzetbe való beletörődés, érdekeikről való lemondás, a konfliktusok kezelésének fel nem vállalása és passzivitás volt megfigyelhető (Dögei 1995). Az érdekérvényesítésnek lehetőséget sem adtak, harc és védekezés nélkül fogadták el a sérelmeket szülők és diákok egyaránt. Azonban ha ez rögzül a diákokban, akkor későbbi állampolgári magatartásukban is ez fog visszaköszönni, kívülálló, passzív, be nem avatkozó, érdekérvényesítésre képtelen

alattvaló egyének nevelődnek az iskolákban. *„A konfliktust fel nem vállaló, a problémákat nyíltan fel nem vető magatartásukban a tanárok részéről partnereket találnak, hiszen a tanárok magatartása, kommunikációkerülése, a tanulók problémáinak részükről tanúsított kezelési módja mind-mind a problémák elhallgatásának, fel nem tárásának kedveznek: a tanárok többnyire nem veszik észre, ill. nem reagálnak a tanulók problémákra utaló megnyilvánulásaira (sírás, ideges feszültség stb.) nem vállalnak részt, nem nyújtanak segítséget azok megoldásában”* (Dögei 1995: 177).

Bangó (2009) szerint a konfliktus megjelenési helye általában egy kisebb közösség, nem pedig az iskola nagy közössége. Az iskola feladata abban áll, hogy segítse azonosítani, felismerni és megoldani ezeket a konfliktusokat és ne hagyja, hogy elmérgesedjenek azok.

Mind rejtett, mind nyílt konfliktusok eljuthatnak a felvállalásig, ezt a feladatot a szülők vállalják magukra, a diákok sokkal kisebb arányban lépnek az érdekérvényesítés útjára. Dögei (1995) szerint, ha egy-egy konfliktus el is jut a felvállalásig, a felek között nem alakul ki érdemi kommunikáció, mely a konfliktus megoldására vonatkozna.

9.1.2 A konfliktusok résztvevői

Az iskolai konfliktusok kialakulhatnak diákok között, pedagógus és diák között, iskolavezetés és pedagógus között, a szülők és pedagógus között, de szülő és egy másik szülő gyermeke között is (Birloni – Sík 2013; Ligeti 2003). Mindegyik megjelenik az iskola falai között szinte nap mint nap és mindegyik típus hatással van a diákokra.

Szekszárdi Júlia (1992, 1994) a konfliktusokat az alapján csoportosította, hogy kikkel kerül konfliktusba a pedagógus, illetve egyfajta nulladik csoportként elkülönítette a pedagógus személyes konfliktusait. Az iskola falai között közvetett módon hatást gyakorolhatnak a tanárok inter-és intraperszonális konfliktusai is, melyek bár az intim szférába tartoznak, de hatással lehetnek hivatásuk gyakorlására. Az első csoport a kollégákkal kialakult konfliktusokat takarja. Vannak, melyek az iskolai tevékenységhez kapcsolódnak és vannak, melyek nem, ezek a pedagógusok között kialakult személyes jellegű konfliktusok. Mindkét konfliktustípus hatással van a diákokra, akik érzékelik tanáraik közötti indulatokat, de előfordulhat, hogy a konfliktus lezajlásának eszközeiként használja fel egy-egy pedagógus a diákokat. Ezek a konfliktusok gyakran érték vagy érdekkonfliktusok, melyek a gyerekekkel való kapcsolatok, az iskola szabályrendszerének, házirendjének, az iskola működési rendjének eltérő értelmezéséből fakad. A pedagógus kollégáival, főnökével való konfliktusai esetén feloldásként csupán a kooperáción, együttműködésen alapuló konfliktuskezelés jelenthet megoldást, melyben a cél egy demokratikus alkufolyamat során kialakított konszenzus elérése (Szekszárdi 1992, 1994).

A pedagógusok konfliktusainak másik nagy csoportját a szülőkkel való összetűzések jelentik, melyek fő oka az, hogy a szülő inkább szubjektíven viszonyul gyermekéhez, mint a pedagógus. Ehhez társulnak egyéb makrostrukturális okok és az empátiahiány, a kölcsönös bizalmatlanságot az is növeli, hogy az iskolán belül a szülő áll a hierarchia alacsonyabb fokán, viszont a társadalmi ranglétrán sokszor a szülő helyezkedik el magasabb pozícióban. Az ide tartozó konfliktusokat gyarapítja az is, hogy tisztázatlan a szülői ház és az iskola feladatköreinek határa. *„A pedagógus és a szülő partnerkapcsolata, tehát az egyenrangúságon alapuló, egymásra figyelő, kölcsönös empátiát feltételező viszonya a hatékony nevelés alapfeltételei közé tartozik. A szülői érdekképviselet működtetése, a szülői közösség helyének kialakítása egy demokratikus iskola rendszerében a szülők és pedagógusok folyamatos dialógusához (…) a felmerülő konfliktusok kezeléséhez is megadhatja a megfelelő intézményes keretet" (Szekszárdi 1994: 55).* A szülőkkel kialakult konfliktusok további okai a szülők iskolával kapcsolatos eltérő viszonyulásaiban keresendő. Szekszárdi Júlia (1994) négy szülőcsoportot különített el ez alapján: aktív, passzív, a pedagógusokkal szembehelyezkedő és kritikus szülőket.

Pedagógus – diák konfliktusok okai többnyire a felek céljainak különbözőségéből adódnak. A diák ellenáll a pedagógus célmegvalósításának, mivel nem akar vagy nem tud megfelelni az elvárásoknak szocializációs hiányosságai vagy a maslowi szükséglethierarchia alsóbb szintjeinek kielégítetlensége miatt. Az iskolai követelményeknek meg nem felelést okozhatja az iskolaitól eltérő családi szocializáció, a diák testi, lelki állapota, kortársaival, pedagógusaival létrejött viszonya, kapcsolatrendszere vagy szociometriai helyzete. Ezek mindegyik önmagában is elegendő egy konfliktus kialakulásához, de ezek összefonódva együttesen fejtik ki negatív vagy pozitív hatásukat. Ahogy a szülő és pedagógus konfliktusoknál itt is fontos a diák iskolával kapcsolatos viszonya, Szekszárdi (1994:59) öt diákcsoportot: azonosuló, konform, kritikus, az iskola értékeitől elforduló és agresszív csoportot különített el. A másik oldalról közelítve az ilyen konfliktusokban a pedagógus is lehet az előidéző, szinten több okból következően. Az okok között lehet az alkalmazott nevelési stílus, ha túl következetes vagy következetlen a pedagógus, ha kivételez vagy háttérbe szorítja egyes diákjait, érzéketlenséget tanúsít. Pedagógus-diák konfliktusok adódhatnak a pedagógus személyiségéből, szerepzavaraiból, kollegiális viszonyai miatt is, de okozhatja a pedagógus megtorlás, bosszú iránti vágy miatt vagy pedagógiai célzattal is. A tanár-diák konfliktusok a pedagógus számára érdekes helyzetet teremt, hiszen miközben ő is érintett, érzelmileg bevonódott az összetűzésbe a vele konfliktusban állóért felelősséggel tartozik. Adott konfliktus esetén kell mérlegelnie a pedagógusnak saját mozgásterét és szerepeit (Szekszárdi 1992).

Iskolai konfliktusok kialakulhatnak a diákok között is, bár ezekben a pedagógus nem konfliktusos félként, közvetlenül van jelen, hanem konfliktusmegoldást segítő személyként, enyhébb konfliktusoknál csupán megfigyelőként. Az ilyen konfliktusoknál a fontos választóvonal a tanár számára, hogy eldöntse be kell-e avatkoznia az adott konfliktusba vagy nem, van-e bármilyen teljesítendő kötelessége. Beavatkozás esetén kétféle szerepet vehet fel a pedagógus, a bírói és a közvetítői szerepet. A bírói szerep vállalása csak tovább ront a helyzeten, hiszen szinte lehetetlen minden tény megismerése, részrehajlás és elfogultság nélkül objektív ítéletet hirdetni. A közvetítői szerep vállalása esetén a pedagógus feladata a felek segítése, hogy nyíltan tudjanak kommunikálni sérelmeikről, érveikről torzítás nélkül vitázhassanak. A mediátori szerep, a semlegesség, a véleménynyilvánítástól való tartózkodás vállalása a konstruktív konfliktusmegoldás előfeltétele (Somlai 1986). Fontos, hogy a pedagógus beavatkozása mindig az adott konfliktusnak megfelelő legyen, ne becsüljön le komolyabb konfliktusokat, de ne is nagyítson fel például látszatkonfliktusokat, melyek többnyire beavatkozás nélkül is megoldódnak.

9.1.3 A konfliktusok okai

A konfliktusok megoldására csak az képes, aki felismeri az összetűzés valódi okát. Egy konfliktusnak gyakran több oka van, melyek összefonódva vezetnek a konfliktushoz. Felületes, tüneti szintű megoldás, a konfliktus folyamatjellegének figyelmen kívül hagyása ahhoz járul hozzá, hogy hasonló okkal újra és újra konfliktus alakuljon ki. Az okok felderítéséhez gyakran hamis előfeltevéseket, sztereotípiákat és rutinszerű folyamatokat használ az egyén, melyek szintén az újabb konfliktus kialakulásához vezet. Az okok feltárásához elengedhetetlen a pedagógus megfelelő szintű önismerete, saját konfliktushordozó potenciáljának ismerte, valamint szociológiai, szociálpszichológiai és pszichológiai tudás birtoklása, továbbá a korosztályi sajátosságok és az adott közösség struktúrájának, reakcióinak ismerete. Az okok feltárása után sor kerülhet a megoldási módozatok végiggondolására és az adott szituációra legoptimálisabb kiválasztására. A megoldás sikerességének vagy sikertelenségének utólagos értékelése a konfliktuskezelés utolsó lépcsőfoka (Szekszárdi 1994).

A konfliktusokat tipizálhatjuk a kiváltó okok alapján is. A szakirodalom alapján a legelfogadottabb tipizálásnak Moore (1992) felosztását találtam, melyet én is használni kívánok a következőkben. A típusokat az alábbi táblázatban foglaltam össze.

13. táblázat: Konfliktusok típusai kialakulásuk okai szerint

konfliktusok típusai	Deutsch (1976)	Mastenbroek (1991)	Szekszárdi (1995)	Moore (1992)	Horváth-Szabó (1999)	Szikulai et al. (2012)
	információval kapcsolatos	tárgyalási	tény	információs	-	információs alapú
	érdek	hatalmi/függőségi	érdek	érdek	érdek	érdekalapú
	érték	szocioemocionális	érték	érték	érték	értékalapú
	viszony		kapcsolati	kapcsolati	kapcsolati, viszony	kapcsolatalapú
	strukturális	instrumentális	strukturális	strukturális	strukturális	strukturális alapú
					szükséglet	szükségletalapú
					cél	-
					-	szituatív

Forrás: Deutsch 1976; Mastenbroek 1991; Szekszárdi 1995; Moore 1992; Horváth – Szabó 1999; Szikulai et al. 2012, saját szerkesztés 2017

Deutsch (1976) és Mastenbroek (1991) öt illetve négy típust különítettek el, különböző elnevezésekkel, de hasonló tartalmakkal. Deutsch (1976) *strukturális, érdek, érték, viszony és az információval kapcsolatos konfliktusokat* különített el, míg Mastenbroek (1991) *intrumentális, szocioemocionális, tárgyalási és hatalmi/függőségi* konfliktus típusokat különített el. Mastenbroek (1991) szocioemocionális típusa lényegében az érték és viszonykonfliktusokat foglalja magában, a hatalmi/függőségi konfliktusok pedig az érdekkonfliktusokat jelentik. A többi általam idézett szerző többnyire ugyanezekkel a fogalmakkal dolgozott, Horváth-Szabó (1999) tipizálásából bár hiányzik az információhiányból adódó konfliktus, típusait további kettővel egészíti ki, a szükséglet-és célkonfliktusokkal. Szikulai és társai (2012) az öt alaptípust szintén kiegészítette szükségletalapú és szituatív konfliktusokkal. A következőkben ezeket a típusokat szeretném bemutatni a szakirodalom alapján.

Információs és ténykonfliktusok alatt az információhoz jutás különbözőségeiből fakadó konfliktusokat értjük, melyeket az információáramlás egyenlőtlenségei éltetnek. Konfliktushoz vezethet az információk, tények félreértelmezése, a túl kevés vagy a túl sok információ is. Eredhet eltitkolt vagy téves információ miatt is.

Érdek és hatalmi/függőségi konfliktusok különböző érdekek különbözőségeiből, ellentéteiből fakadnak, melyek a munkahelyi kapcsolatokban felülreprezentáltak. Kialakulhat vélt vagy tényleges konkurencia miatt, valódi, pszichológiai vagy adott eljárással kapcsolatos érdekek különbözőségei miatt. Érdekellentétek az iskola falain belül leggyakrabban a pedagógusok között jelennek meg, ritkábban a diákok vagy pedagógus-diák között.

Az *értékkonfliktusok* a felek eltérő szemléletéből és értékrendszeréből adódnak, értékek és eszmék eltérő megítéléséből, ideológiák, vallások és életformák különbözőségeiből. Az értékek különbözősége azonban nem minden esetben vezet konfliktushoz, egy munkahelyen, az iskolában például jól együttműködhetnek különböző értékrendszerrel rendelkező egyének, akik a szerepükhöz kapcsolódó értékekben egyetértenek. Konfliktusforrást jelenthet a saját értékrendszer rákényszerítése másokra vagy annak vállalásának, gyakorlásának lehetetlensége. Az diák önálló, felelős felnőtté válása nagymértékben múlik azon, hogy a szocializációs közegek eltérő értékrendszerei közötti összhangot az iskola milyen mértékben képes megteremteni, hiszen az kétségtelen, hogy ez az iskola feladata. Napjaink iskolája a többségi kultúra értékrendszerét fogadja el, erősíti, és ennek betartását jutalmazza, miközben figyelmen kívül hagyja a kisebbségi kultúrák értékeit. Mindez felerősíti az iskolában a különbségek elmélyülését. *„A folyamatosan erősödő meg nem értés, az iskolai kudarcok, a beilleszkedési nehézségek, a megbecsülés, a pszichológiai biztonság szükségletének kielégítetlensége a kisebbségi csoportokból származó gyermekekben az elkülönülési mechanizmust erősíti és a többségi csoportokkal szembeni előítéleteket mozgósítja” (Horváth-Szabó 1999: 66).*

A *viszony vagy kapcsolati konfliktusok* okai között sztereotípiákat, téves képzeteket találhatunk, hiányos vagy hibás kommunikációt, hamis észleléseket és gyakran intenzív érzelmeket. Az ismétlődő negatív magatartás is kapcsolati konfliktushoz vezet. A más-más kulturális közegekből, más értékrendszerrel, viselkedésmóddal, elvárásokkal és szabálykészlettel, szabálytudattal az iskolába lépő diákok, pedagógusok kapcsolata számos konfliktus keletkezésének a lehetőségét hordozza magában. Ezek a konfliktusok is az értékkonfliktusokhoz hasonlóan az egyének eltérő értékrendszereiből adódnak, az értékrangsorok, viszonyulások és értékstruktúrák különbözőségeiből. A kapcsolatok előírt, elvárt viselkedést különböző jogi, etikai, erkölcsi szabályok vagy a kapcsolat kialakulása során kialakuló egyedi szabályrendszer rögzíti. Az iskolában diák és felnőtt között kialakuló konfliktusok gyakran e szabályok ismeretének hiányából, eltérő értelmezéséből vagy megszegéséből adódnak (Deutsch 1976, Mastenbroek 1991, Szekszárdi 1995, Moore 1992, Horváth-Szabó 1999, Szikulai et al. 2012).

Strukturális konfliktusok a külső környezet egyenlőtlenségei, deficitjei miatt kialakult, az intézmények, szervezetek strukturális jellemzői által okozott konfliktusokat takarják. Az adott intézményben dolgozók jogköreinek, munkaköreinek, szerepeinek és feladatainak tisztázatlansága veszélyezteti a szervezet működését és az ott dolgozó, tanuló egyének közérzetét és teljesítményét is rombolja. Ide tartoznak a túl vagy alulszabályozottságból, egyenlőtlen ellenőrzésből vagy az eltérő tekintélyből és hatalomból adódó konfliktusok. A

működés közös megegyezésen, közösen kidolgozott szabályrendszerével, az információk átadásával, cseréjével a strukturális konfliktusok csökkenthetőek (Deutsch 1976, Mastenbroek 1991, Szekszárdi 1995, Moore 1992, Horváth-Szabó 1999, Szikulai et al. 2012).

Ezt az öt típust Szikulai és társai (2012) további két típussal egészítették ki, szükségletalapú és szituatív konfliktusokról is beszéltek a konfliktus keletkezésének oka szerint. A *szituatív konfliktus* oka egy adott, heves érzelmekkel átitatott szituáció, ahol a felek először kerülnek kapcsolatba egymással és rövid időn belül konfliktusba is. A *szükségletalapú konfliktusosok* abból adódnak, hogy az egyik szembenálló fél szükséglete kielégítetlen marad, vagy a szükséglet kielégítés különböző módon megy végbe vagy egyszerűen különböznek a felek szükségletei, ezt a típust elkülönítette Horváth-Szabó (1999) is. A diákok között gyakori konfliktustípus, mely gyakran összekapcsolódik az érdekekkel. A személyiség fejlődése szempontjából alapvető az egymásra épülő szükségletek kielégítése, ha ez hiányos, akkor a félelmet, bizonytalanságot érző egyén esetében gyakran vezethet konfliktusokhoz. Horváth-Szabó (1999) *célkonfliktusok* típusát is megalkotta, ugyanis a felek céljainak különbözőségei is válhatnak konfliktusok forrásává.

Szekszárdi (1987) az osztályközösség szintjén, a diákok között tapasztalható konfliktusokat nyolc csoportba sorolta az azokat kiváltó okok alapján. Elkülönített bűnbakképzés; strébernek titulálás; rivalizálás; kívülállók bekapcsolódása miatti konfliktusokat, de konfliktusokat szült a tisztánlátók megszólalása; a kiközösítettek léte; a túlkoros tanulók viselkedése vagy az agresszív viselkedés is.

Dögei (1995) által tapasztalt[55] konfliktusok egyöntetűek voltak, mindig valamilyen szabály, norma vagy elvárás megsértése következtében alakultak ki, értékkonfliktusok kialakulása nem volt jellemző, mely okaként a kutató a felszínes tanár-diák kapcsolatokat, közvetlen kapcsolat hiányát nevezte meg, valamint azt, hogy a pedagógusok kapcsolatukat a diákokkal csupán a tananyag átadására és számonkérésére csökkentették. A diákok a konfliktusok okát a pedagógus igazságtalannak vélt minősítésében és helytelennek ítélt tanári magatartásában érezték, ezek mögött Dögei (1995) szerint a pedagógusok előítéleteken és sztereotípiákon alapuló felszínes és uniformizált szituációkezelése állt, a kommunikációhiány. Figyelembe kell vennünk, hogy ezek az okok gyakran már egy-egy rejtett, ki nem mondott, nem kezelt konfliktusnak az okozatai. Ezek rögzülnek sérelmekként mind a pedagógusban,

[55] Dögei Ilona (1995) a család értékközvetítő, értékátadó mechanizmusainak szerepét vizsgálta a diákok politikai szocializációjának folyamatában. Mélyinterjús kutatása 1985/1986-os tanévben készült nyolcadik osztályba járó diákokkal és szüleikkel. A kutató az iskolai tanár-tanuló konfliktusok típusait, a diákok sajátos konfliktusmegoldó magatartásmintáit elemezte.

mind a diákban, melynek kiváltó okát gyakran saját maguk sem tudják megfogalmazni, így gyakran megmaradnak a rejtett konfliktusok szintjén.

Buda Béla (1999) az iskola falain belüli viselkedészavarokat, az iskolai konfliktusokat, azok megoldásait kutatta. Az iskolai konfrontációk öt nagyobb csoportját különítette el, az iskola és a diák közötti konfliktushoz vezethet a diák határfeszegetése, mely során a szabályokat feltérképezi a tanár reakciói segítségével, az ilyen diákok nagyfokú szereplési vággyal rendelkeznek, akik szeretnek a figyelem középpontjában lenni. A konfliktusok második csoportját azok a konfliktusok alkotják, mely az osztálytársak előtti szereplés igényéből adódik, hasonló ez az előbbihez, de itt a diák a kortársaitól vár visszajelzést. A harmadik csoportba a viselkedési problémákból, betegségekből adódó konfliktusok tartoznak, a negyedik csoportba a külső ítélkezés, megbélyegzés miatti konfliktusok. Az utolsó, ötödik típusa a konfliktusoknak, melyek külső kényszer miatt alakulnak ki (Buda 1999).

Horváth-Szabó (1999) az alábbiakban látta az iskolai konfliktusok kialakulásának feltételeit: versengő szervezeti légkör, kooperáció gyengesége, barátságtalan, bizalmatlan légkör, érzelmek kifejezésének hiánya, konfliktusmegoldó képesség gyengesége, tanári hatalommal való visszaélés, stressz túlzott jelenléte, kommunikációban mutatkozó zavarok és gyenge kommunikációs készség.

Bodnár és Pfister (2002) kutatásukban szintén a konfliktusok okait keresték az iskola falain belül, pontosabban azt, hogy minek a megsértésével okozhat a diák konfliktust, de mindezt kiegészíteném annyival, hogy a pedagógusok vagy a szülők ugyanezek megsértésével szintén konfliktusba kerülhetnek az iskolával. A kutatópáros szerint konfliktust okozhat célok, nevelési szándékok; tanterv, tanmenet; iskolai rituálék; belső hagyományok megsértése, de iskolai szabályzat; utasítás; társadalmi normák; vagy valaki jogainak a megsértése is.

A korábbi kutatások, illetve saját interjúim alapján az iskola falai között, okok szerinti bármelyik konfliktustípust megtalálhatjuk.

9.1.4 A konfliktusok megoldása

Interjúim során mindegy volt, hogy milyen konfliktusról volt szó, hogy a pedagógus kollégájával, diákjával vagy szülővel került összeütközésbe, mi okozta azt, annak kezelése mindig az adott pedagógus karakterétől függött, ugyanaz a megoldási minta dominálta minden konfliktusát. A konfliktusokat tehát csoportosíthatjuk megoldási módjaik, lehetséges kimeneteleik szerint is. A konfliktus megoldási eszközök csoportosítását végezte el Szekszárdi (1994) és Dögei (1995), a kutatások másik csoportja ezen túlmutatva már konfliktusmegoldó stratégiákat különítettek el. Szekszárdi (1994) a pedagógusok és diákok között kialakult konfliktusokat vizsgálva kilenc konfliktuskezelési módozat jelenlétét találta

az általa vizsgált iskolákban. A pedagógus hatalmi helyzeténél fogva lezárta, megszakította a konfliktust, szankcionálta azt, gúnnyal, iróniával, humorral kezelte, a konfliktust figyelmen kívül hagyta, a pedagógus bírálta a magatartást, empátiával, együttérzéssel és megértéssel fordult a konfliktusos felekhez, együttműködött a gyerekekkel vagy a diákok formális/informális képviselőik útján oldották meg a konfliktust (Szekszárdi 1994). Dögei Ilona (1995) az alábbi konfliktus típusokat különítette el a megoldási módok szerint: konfliktusos szituációból, kapcsolatból való kilépéssel lezárt konfliktusok, megszakítással, abbamaradással lezárt konfliktusok, önkényesen, erőszakkal lezárt konfliktusok, látszólagos behódolással, feladással végződő konfliktusok és kompromisszummal, meggyőződéssel végződő konfliktusok (Dögei 1995).

Horváth-Szabó (1999) az általa az iskolákban megjelenő konfliktuskezelési stratégiákat csoportosította. A szerző elkülönített győztes/vesztes stratégiát; alkalmazkodó; elkerülő; kompromisszumkereső; problémamegoldó-győztes/győztes stratégiákat a konfliktusok megoldási módjaik szerint. Ezek a típusok köszönnek vissza több más tipizálásban is, melyek szintén megoldási módok alapján különítettek el tekintélyelvű, alkalmazkodó, elkerülő, kompromisszumos és kooperatív konstruktív megoldású konfliktusokat (Kósáné 1998). Szekszárdi (1995) és Bakacsi (2001) szintén öt konfliktuskezelő stratégiáról beszél, önérvényesítő/versengő, önalávető/engedékeny, elkerülő, kompromisszumkereső és problémamegoldó stratégiákról. Az elnevezések némileg eltérnek, de a típusok tartalma megegyezik. Mindegyik szerző felhívja a figyelmet arra, hogy ezek a stratégiák nem rangsorolhatóak, mindegyik indokolt lehet egy-egy szituációban.

Az autoriter, *tekintélyelvű* győztes/vesztes, versengő, önérvényesítő stratégia esetén van egy győztes és van egy vesztes, egyenlőtlen kapcsolatokban, amilyen a tanár-diák viszony is, a kisebb hatalommal rendelkező diák a vesztes. Az ilyen stratégia érvényesítése után a diákban tudatosul kiszolgáltatottsága, a legyőzöttség érzése, önbizalomhiány keríti hatalmába, mely feszültségeket szül. Az erősebb fél a maga igényeit, hatalmának érvényesítését tartja elsődlegesnek, gyakran erőszakos megoldásra törekszik, gyakori e megoldási móddal szemben tanúsított ellenállás és lázadás, mely újra és újra konfliktust szül, amint csökken a kontroll. A felek ellenségekké válnak, a másik legyőzésére törekszenek. A tekintélyelvű pedagógia gyakran alkalmazott konfliktuskezelési módja, mely valójában a diák legyőzésére irányul, nem a probléma megoldására, miközben a diák érdekei, személyiségének fejlődése a háttérbe szorul (Kósáné 1998; Horváth-Szabó 1999; Bakacsi 2001; Szekszárdi 1995, 2008).

Az *alkalmazkodó, önalávető, engedékeny* konfliktus megoldási mód mögött gyakran áll a hátterében önbizalomhiány, passzivitás, erőtlenség, félelem, tapintat vagy kényszer, de állhat bölcs előrelátás is, békülékenység vagy a mások iránti feltétlen bizalom is. Motivációt

jelenthet az is, ha az egyén segíteni akarja a másikat céljai megvalósításában és szükségletei kielégítésében. Fontos szempont, hogy ki enged kinek és milyen célból. Alkalmazkodó kezelési mód esetén sokszor a diák a győztes és a pedagógus a vesztes, hátránya, hogy a diák nem tanulja meg, a másik félnek is lehet igaza, nem tanul meg vitázni és kiállni saját érdekei mellett. Alkalmazhatja a tanár is tudatos döntés eredményeképpen, ebben az esetben lehetőség nyílik arra, hogy a diák tanuljon hibájából, korrigálja magatartását, de alkalmazhatja a diák is kierőszakolt engedelmesség vagy félelem hatására, ebben az esetben veszélybe kerül a harmonikus személyiségfejlődés és a kikényszerített alárendelődés miatti feszültség negatív hatásai máshol is megjelenhetnek (Kósáné 1998; Horváth-Szabó 1999; Bakacsi 2001; Szekszárdi 1995, 2008).

Az *elkerülő* megoldási mód esetén a konfliktusos helyzetből kilép az egyik vagy mindkét fél, a konfliktus egyszerűen félbeszakad. A konfrontáció elkerülése gyakori konfliktuskezelési mód, mely során az egyik vagy mindkét fél értelmezi a helyzetet, mérlegeli a viszony minőségét és a győzelmi esélyét. Az érintettek egyike úgy véli nincs ideje, energiája beavatkozni, de motivációt jelenthet a közömbösség, a mély sértettség vagy a probléma alábecsülése is. Ehhez a megoldási módhoz folyamodnak azok is, akik a béke, látszatharmónia fenntartásában érdekeltek vagy félnek a másokkal való konfliktusoktól. A tekintélyelvű iskola arra neveli a diákokat, hogy nem ésszerű lépés kiállni a véleményük, igazuk mellett, mindezzel ezt a konfliktus-megoldási stratégiát preferálva nekik. A pedagógusok is gyakran alkalmazzák mikor nem biztosak az adott helyzet megítélésében, az elkerülés azonban súlyos információvesztéssel is jár, ismeretlen marad a konfliktus lezajlása során megszerezhető többletinformáció. Az egyén a későbbiekben sem tud beavatkozni az adott konfliktus menetébe és kezelhetetlenné válik számára a probléma, ami frusztrációhoz és bizonytalansághoz vezet (Kósáné 1998; Horváth-Szabó 1999; Bakacsi 2001; Szekszárdi 1995, 2008).

A kompromisszumkereső konfliktuslezajlás esetén a felek megegyeznek, egy mindkét fél számára elfogadható megoldásban, de egyik fél igénye sem teljesül maradéktalanul, mindketten engedtek a másiknak, mindketten egyformán vesztesek vagy éppen győztesek. A kapcsolat nem sérül ebben az esetben és a felek között kialakult feszültség csökken vagy megszűnik, amennyiben a körülményeket mindketten tudomásul veszik és egymás iránt korrektséget tanúsítanak. Egyenrangú kapcsolatok esetén ez gyakori megoldásmód, de ez a fajta kompromisszum gyakran rövid időre szóló, törékeny egyensúlyi állapotot teremt, hiszen ha az erőviszonyokban változás következik be, akkor az erősebb fél átállhat a győztes/vesztes stratégiára. A kompromisszumkereső fél többet enged, mint a versengő, de egy alkalmazkodó

félnél kevesebbet. Ez a megoldási mód valahol a versengő és a kooperatív stratégiák között helyezkedik el (Kósáné 1998; Horváth-Szabó 1999; Bakacsi 2001; Szekszárdi 1995, 2008).

Az ötödik megoldási mód a *kooperatív konstruktív vagy győztes/győztes, problémamegoldó, együttműködő megoldási mód* esetén mindkét fél győztes, bizalmon, elfogadáson és együttműködésen alapuló nyílt kommunikáció segítségével közösen találtak egy olyan megoldást, mely mindenkinek előnyös. Nem ellenséget látnak a másikban, hanem egy együttműködésre kész társat. Nem csak a konfliktus, de az azt kiváltó probléma megoldására is törekszenek a felek, mindkettőjük érdekeit, igényeit, elképzeléseit és érdekeit figyelembe veszik. Kölcsönösen segítik egymás önérvényesítését, vállalva olykor az alávetettséget is. Együttműködnek, empátiával és toleranciával fordulnak a másik felé, miközben jobban megismerik egymást, így kapcsolatuk el is mélyülhet, felfedezhetik a másik addig nem ismert értékeit (Kósáné 1998; Horváth-Szabó 1999; Bakacsi 2001; Szekszárdi 1995, 2008). Szekszárdi (1995) felhívja a figyelmet rá, hogy ezt a megoldási módot alkalmazzák a pedagógusok a legritkábban, és a diákokat sem ösztönzik ennek használatára.

Szekszárdi (1994) szerint már régóta kívánatos, deklarált cél az iskolán belüli kooperatív konfliktusmegoldás és a demokrácia, mint a kívánatos vezetési stílus és az iskolai légkör jellemzője, mégsem jellemzőek ezek az iskola mindennapi gyakorlatára, ennek akadályozó tényezőit is összegyűjtötte a kutató. A demokratikus konszenzuskeresésen alapuló konfliktusmegoldás feltétele a nyílt kommunikáció, együttműködés, kölcsönös bizalom és elfogadás, egyik vagy minden fél érdekeltsége a konstruktív megoldási módban, a folyamat irányításában. További feltétel a kooperatív technikák alkalmazása, a kongruencia, az empátia, a tolerancia és elfogadás képessége, a rutinmegoldások és sztereotípiák kerülése, valamint az erőszakmentességben való hit. A demokratikus konfliktuskezelést akadályozza az iskolai hierarchia rugalmatlansága[56], a kevés kooperatív elem[57] és az erőszakos megoldásokat preferáló társadalmi minták[58] nagy arányban való jelenléte, de a konfliktuskezelés e módja ellen hat ennek időigényessége és összetettsége. A másik fél szempontjainak figyelembe vételét, a kooperatív konfliktusmegoldást akadályozza továbbá a tolerancia és empátiahiány, a mély érzelmi érintettség, a másik felületes ismerete és az elhamarkodott, hibás ítéletalkotás. *„Ha el lehet jutni odáig, hogy a szemben álló felek kiélezett helyzetben is képesek legyenek egymás szempontjainak a mérlegelésére, megértésére, esetleg elfogadására, a saját*

[56] Az intézmény által támogatottan elfogadott a hatalmi jellegű konfliktusmegoldás, mely során a hatalommal rendelkező zárja rövidre, torolja meg vagy kényszeríti ki egy-egy konfliktus rejtetté válását, elfojtását (Szekszárdi 1994).

[57]Ide tartozik a frontális óravezetés, az individualizált tanulásszervezési formák többségi jelenléte és az együttműködési formák jelenlétének szegénysége (Szekszárdi 1994).

[58] Ezek a társadalmi minták inkább a bűnbakkeresést, rivalizálást ösztönzik, mint a toleranciát, empátiát és együttműködést (Szekszárdi 1987).

szempontok ennek tükrében történő újragondolására, akkor nagyobb lenne az esély arra is, hogy a konfliktusmegoldás során ne a másikat kirekesztő, letaposó győzelemre, hanem a mindegyikük számára legoptimálisabb megegyezésre törekedjenek" (Szekszárdi 1994:86).

Ez utóbbi megoldási mód azonos a Morton Deutsch (1976) által megfogalmazott konstruktív konfliktus megoldási móddal. Morton Deutsch (1976) destruktív és konstruktív konfliktusokat különített el megoldási módjaik, kimenetelük szerint, ugyanerről a két típusról ír Csepeli György (1987) is. A destruktív konfliktusok alapja az erőszak alkalmazásába vetett feltétlen bizalom. A konfliktusok akkor válnak destruktívvá, amikor a jelenlévő szereplők között korlátozott az információcsere, egy kommunikációs rövidzárlat, a kommunikációk szegényessége és az információk torzulása alakul ki. A kommunikáció célja a félrevezetés, a becsapás és az álcázás, ami a másik félből hasonló stratégiát vált ki. A felek elveszítik ítélőképességüket, a fokozott bizalmatlanság állapotába kerülnek és így ellehetetlenül a másik érveinek a megismerése. Az ilyen destruktív konfliktusok diszfunkcionálisak, negatív hatásúak, tovább rontják az adott kapcsolatot, légkört és csoportkohéziót. Az ajánlatos konstruktív konfliktusmegoldáshoz az intellektuális erők összpontosítása szükséges, hiszen első feladat a felek megismertetése a konfliktust kiváltó okokkal. Mindez gondolati rugalmasságot, a problémák több szempontú megközelítését és a rutinmegoldások tagadását igényli, így gazdagodik a kommunikáció, szűkül a másik igazát mindenáron megcáfolni kívánó mező és bővül a másik igazságát is elfogadó mező. Konstruktív a konfliktusmegoldás, ha fejlődik, javul az egyén önismerete, a kapcsolat, a csoport kohéziója, a különböző zavaró körülmények megszűnnek és félreértések tisztázódnak (Deutsch 1976; Csepeli 1987).

Szikulai és társai (2012) szintén konstruktív és destruktív konfliktusokat különítettek el. A konstruktív konfliktusmegoldást tisztességes versenyként definiálták, mely következtében az adott rendszer folytonos fejlődésben és változásban van. A felek folyamatosan kísérleteznek a lehető legjobb alternatíva megvalósítása érdekében. A destruktív konfliktuskezelési mód fogalma alatt tisztességtelen, egyenlőtlen felek közötti versenyhelyzetet értettek. A felek nem bíznak a másikban, abban, hogy kölcsönösen betartják a közös szabályokat (Szikulai et al. 2012).

Ligeti (2000b) szerint is lényeges elem, hogy a felek partneri viszonyban álljanak egymással, a konfliktus kompromisszummal végződjön, mely mindkét fél számára elfogadható és előnyös. Az iskolapolgárok közötti konfliktusok léte szükséges és normális. A baj nem ezzel van, hanem a konfliktuskezelés destruktív módjával. Az iskolának nagy teret kell engednie a konfliktusok megoldásának, nem szabad rosszként tekintenie rá, hiszen a konfliktus bármilyen közösség alapvető eleme. A pedagógusoknak komolyan kell venni a konfliktusok feleit és érveiket. *„Ha a diákok a tanárokat rendfenntartóként észlelik, olyan*

embereket látnak bennük, akik mindenképpen rájuk kívánnak kényszeríteni egy egyoldalúan kialakított szabályrendszert, illetve a pedagógusok a megváltoztathatatlan, örökre az elvetemültség útjára lépett összeesküvőt látják a padokban susmorgó, az udvari dohányzáson kapott lapos pillantású kamaszban, akkor a valódi ellentétek megfogalmazásának útját állja a másikról való sztereotip gondolkodás" (Ligeti 2000b: 2). Az iskolapolgároknak erőfeszítéseket kell tenni azért, hogy a destruktív konfliktusok helyét átvegyék a konstruktív jellegű konfliktusok, ehhez pedig az első lépés, ha egyenrangú felekként tekintenek a szembenálló felekre, nem életkoruk és beosztásuk alapján ítélik meg őket. Horváth–Szabó (1999) kutatásában az iskolai konfliktusok hatalmi jellegével foglalkozott. A kutatás eredményei szerint, a pedagógusok a társadalom által felruházott hatalommal rendelkeznek, de az ezzel való visszaélést már elítéli a közvélekedés. A hatalomgyakorlásból adódó konfliktusok a mindennapok részei, melyeket viszonylag könnyen lehet kezelni építő módon. A negatív hatalomgyakorlásból származó konfliktusokat viszont sokkal nehezebb megértenie a diákoknak és sokkal károsabb következményeket hordoznak, például ilyen a büntető céllal történő osztályozás vagy a diákok egymás ellen hangolása, manipulálása.

A konfliktus megoldását jelentősen megnehezíti, ha az nem válik nyílttá, hanem rejtett módon a felszín alatt marad, éppen ezért az első lépés a probléma tudatosítása, tisztázása a konfliktuskezelés folyamatában. E céltól vezérelve meg kell ismerni a problémát, a konfliktus tétjét, a konfliktusos feleket, a köztük lévő kapcsolat fokát, a konfliktusos szituációban elfoglalt szerepüket, hol tart a konfliktus folyamata és meg kell állapítani a konfliktus relevanciáját[59] (Szekszárdi 1994).

9.1.5 A konfliktusok funkciója, hatása

Az iskola jogszerű működése, a konfliktusok demokratikus lezajlása vagy le nem zajlása nagyon jelentős szocializációs hatással rendelkezik, ahogy az iskolai házirendek, a térszervezés, a diákönkormányzat működésének módja és a különböző közvetlen fegyelmezési eszközök is. A jogok, a társadalom történései, az attitűdök és a cselekvési törekvések egymással összefüggő rendszert alkotnak (Ligeti 2003). Az iskolai konfliktusok egyik jelentős negatív szocializációs hatása, hogy a diákokban konfliktuskerülő magatartások rögzülnek a nem megfelelő megoldási módok érvényesítése következtében.

S. Molnár Edit (1971) kutatásában azt tapasztalta, hogy már a nagycsoportos óvodás gyerekek sajátos, konfliktuskerülő megoldásokra képesek. A gyerekeket bevonták két óvónő

[59] Látszat, perem, központi, extrém konfliktusról van-e szó? Ez azért szükséges, hogy megfelelő módon reagálhasson a pedagógus adott konfliktusra, a látszatkonfliktusok sokszor maguktól megoldódnak, de az extrémkonfliktusokat érdemes hamar felismerni és kezelni.

fiktív konfliktusában, mely arról szólt, hogy kik szavaljanak a közelgő rendezvényen, a jó gyerekek vagy a jól szavalók? A gyerekek többsége túlment az igazság-igazságtalanság kérdéskörén és tartva a tekintélytől óvatoskodó, praktikus javaslatokat tettek, mely szerint célszerű, ha minden gyerek megtanulja a verset, mert ha a legjobb gyerek beteg lesz, bárki beugorhat helyette. A gyerekek felismerték a passzív alkalmazkodás követelményét, és ezt a tulajdonságot pozitívként értelmezték és erkölcsi problémákat a békesség kedvéért problémakerülő magatartással simítottak el. Az erkölcsi normák közül a kötelességtudat volt a legerősebb bennük, úgy vélték csak a felnőttek tudják, hogy ki a jó és ki a rossz. A jó és rossz alatt nem morális tartalmat értettek, hanem egy olyan követelményrendszer alapjaként kezelték, melyet a felnőtt társadalom támaszt velük szemben (S. Molnár 1971).

Dögei (1995) eredményei szerint a tizenéves diákokat konfliktuskerülő vagy a konfliktusokat csak közvetve, gyakran a szülő által vállalt konfliktusmegoldás jellemezte. A diákok maguk nagyon ritkán vállalták fel saját konfliktusaikat, és ha fel is vállalták, azok ritkán végződtek kompromisszummal vagy meggyőzéssel, többnyire kudarccal zárultak számukra, melyek csak megerősítették kiszolgáltatottságukat és alárendeltségüket. Az ilyen konfliktuslezajlás a diákokban sérelemérzést hagytak maguk után, eltántorították őket a konfliktusok vállalásától, a konfliktusokra rosszként kezdtek el tekinteni, nem pedig az élet természetes velejárójaként. A diákok nem tanulták meg, hogyan tudnák érdekeiket érvényre juttatni, a konfliktuskezelési technikák is ismeretlenek maradtak számukra. A szülők konfliktus megoldási kísérletei sem végződtek sikeresebben, a probléma kezelése megmaradt a pedagógustól való információkérés szintjén.

A konfliktusok áthárítása a szülőre a diákok szocializációja szempontjából súlyos következményekkel járnak, hiszen a diák így leszoknak az önállóságról, az érdekeikért való kiállásról és az érdekképviseletről, lemondanak saját életük irányításáról. Kialakul bennük a kívülről irányítottság, az alávetettség és az alattvalói attitűd, így nevelődnek lassan passzív felnőttekké. A diák és szülőinterjúk alapján a pedagógusok a konfliktusos helyzeteket előítéletes, sztereotipizált módon, hatalmukkal kezelik a tanár és diák között kialakított aszimmetrikus viszonyban. A diákokra nem tekintenek egyenlő partnerként, de a szülők segítségét sem nézik jó szemmel, érdemi kommunikációt nem folytatott egyik féllel sem (Dögei 1995).

Ligeti György (2000a) kutatása eredményeképpen két iskolatípust különített el: „versenyistállókat” és „elfekvőket”, azt tapasztalta, hogy ez utóbbi iskolatípusban a pedagógusok rosszként tekintenek a konfliktusokra, a magatartási problémákra, nem jelent számukra szakmai kihívást, sokkal inkább teher számukra egy-egy diák viselkedésére való

reagálás. Az iskola konfliktusok jóval nagyobb arányban maradnak rejtve az „elfekvő” típusú iskolákban, a konfliktusok megoldására nincsenek rögzített szabályok és eljárási rendek.

Lewis Coser (1967) szerint a konfliktusok legfontosabb funkciója a változások generálása, ezek révén tudnak a kapcsolatok újra és újra megújulni és fejlődni, de véleménye szerint sokszor diszfunkcionálissá válnak a konfliktusok olyan iskolákban, ahol nincsenek keretek szabva a konfliktusok lezajlásának, ahol rosszként tekintenek a konfliktusokra. A látszólagos rend és harmónia érdekében csak bizonyos konfliktusokat engednek felszínre kerülni.

Az elsőosztályos diák a valóságot olyannak fogadja el, amilyennek látja, konformitása életkorából adódik, ezt erősíti az is, hogy az iskola rendelkezik a tudáselosztás, az ellenőrzés, a jutalmazás és a büntetés hatalmával. Ezt a természetes konformitást az iskola konformizmussá alakíthatja át a konfliktusok hatalmi jellegű kezelésével. Persze erre rá is kényszerül, hiszen nem tudja feloldani azt az ellentétet, ami a diákok és az általa közvetített társadalomkép között feszül. A magatartási alternatívákat leszűkíti az elfogadás vagy elutasítás alternatívájára, miközben a tudáselosztás és a jutalmazás és büntetés fölötti hatalma és az életpályák alakulásában játszott szerepe miatt a gyerekek nem kérdőjelezik meg autoritását. Az iskola rejtett tanterve egy olyan gyakorlatot közvetít, ami nem segíti elő a diákok társadalmi emancipációját. A társadalmi szabályozás, a tényleges társadalmi viszonyok visszacsatolása a rejtett tanterven keresztül történik. A konfliktusok kezelésére az iskola csak ezek egyéni, ad hoc hárítását, intézményesen pedig konform elkerülésüket és hatalmi pozícióból való megoldásukat kínálja fel. A konfliktusok demokratikus megoldásának legfeljebb csak személyes garanciái vannak. A bizalmi válság, mely az iskolával szemben a diákokban, családokban körvonalazódik elsősorban az iskola konfliktuskezelő magatartásával fonódik össze (Szabó 1991).

A konfliktusok sajátos esete, mikor az osztálytársakkal szembeni szolidaritás értéke ütközik az intézmény értékeivel. Szabó - Csepeli (1984) budapesti felső tagozatosok körében végzett kutatásában a diákoknak egy olyan helyzetben kellett dönteniük, ahol az egyik oldal az intézményvezetői megrovás volt a tét a másik oldalon pedig osztálytársaik elismerése. A kérdés eldöntésénél a konformitás igénye bizonyult erősebbnek a diákok körében.

Az iskolai konfliktusok funkciója, hogy információt szolgáltasson a pedagógusnak. A konfliktusok által felszínre kerülhetnek a lappangó problémák. A konfliktusok megjelenése egyfajta jelzőrendszerként is funkcionálhatnak a pedagógusok számára, akik ily módon értesülhetnek rejtett feszültségekről. Másrészt ráirányítják a konfliktusok a figyelmet hibás pedagógiai módszerekre, tévkövetkeztetésekre és rossz intézkedésekre, melyek ezáltal korrigálhatóak. A konfliktusokban átélt saját élmények fontos részét képezik a szociális

tanulásnak, az iskolai konfliktuskezelésen keresztül a diákok empátiát, toleranciát, szolidaritást, kommunikációs és kooperációs, valamit konfliktuskezelési készségeket tanulhatnak (Szekszárdi 1994).

9.2 Eredmények: konfliktusok

Az iskolai konfliktusok dimenzióban a konfliktus fogalmát nem definiáltam interjúalanyaimnak. Azt tekintettem konfliktusnak, amit ők annak tartottak. Egyes pedagógusok konfliktusnak tituláltak mindennapi egyszerű szituációkat, például mikor a folyosón szaladgáltak vagy az órán nyüzsögtek a diákok. Más pedagógusok a konfliktus szó hallatán durva szabálysértéseket, verekedésig fajuló nézeteltéréseket hoztak példáknak. Az iskolai konfliktus egy összetett fogalom, sok mindent magába foglal: a mindennapos csínytevésektől a legsúlyosabb vétségekig. A konfliktus kialakulhat az iskola bármely szereplője között, beszélhetünk:

- szülők közötti,
- szülő-pedagógus közötti,
- pedagógus-iskolavezetés közötti,
- pedagógus-pedagógus közötti,
- *pedagógus-diák közötti és*
- *diákok közötti iskolai konfliktusokról.*

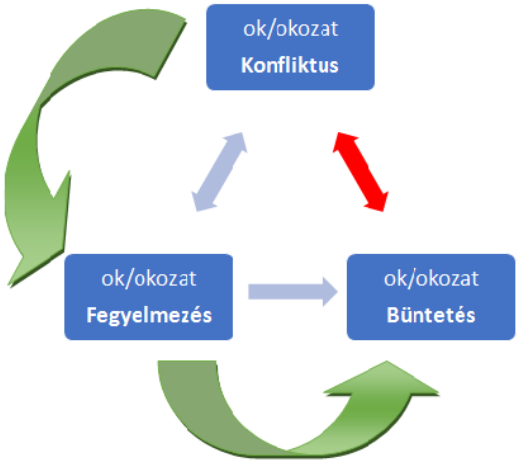
A fenti iskolai konfliktusok mindegyike külön dimenziót alkotott a kutatás során, az interjúvázlatban külön kérdésblokk foglalkozott a különböző szereplők közötti konfliktusokkal. Az elemzés szakaszában a dolgozat terjedelmi korlátai miatt választanom kellett, így a fentiek közül az utolsó két típust hivatott jelen dolgozat vizsgálni, hiszen a kutatás fő témája alapvetően a pedagógus és a diákok közötti kapcsolat. Ettől elválaszthatatlan a diákok közötti konfliktusok, hiszen ezek a pedagógusok beavatkozásával oldódnak meg, így ezeknek is állandó szereplői a pedagógusok és sokszor a beavatkozásuknak köszönhetően kerülnek a pedagógusok is konfliktusba a diákokkal.

Szándékomban állt külön választani a konfliktus, fegyelmezés és büntetés kérdéskörét, mindegyiknek külön részt szenteltem a kutatás interjúvázlatában. Az első néhány interjú után azzal szembesültem, hogy e három fogalom összemosódik a pedagógusok fogalomrendszerében. Mindegy volt, hogy a feltett kérdés konfliktuskezelésre, fegyelmezésre vagy büntetésre vonatkozott, sorra ugyanazokat az eseteket, okokat és megoldási módokat említették a válaszadó pedagógusok. Az interjúk alapján a vizsgált pedagógusok konfliktuskezelési módszere a fegyelmezés és/vagy a büntetés volt a konfliktus súlyosságának szubjektív megítélése alapján. Minden fegyelmezésnél és büntetésnél említett esetet

konfliktusként tartottak számon a pedagógusok, egyéntől függött, az eset súlyosságának megítélése, hogy fegyelmezést vagy büntetést alkalmaztak-e a pedagógusok. Ez magyarázatot szolgáltat a fogalmak összemosódására és a használt eszközök hasonlóságára is.

9.2.1 Az iskolai konfliktusok okai

12. ábra: Az iskolai konfliktus, fegyelmezés és büntetés összefüggése



Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2018

A fenti ábrán szemléltetem a három fogalom közötti kapcsolatot. A konfliktust fegyelmezés követi, majd ha a szabálysértő magatartás továbbra is fennáll, akkor következik a büntetés. A pedagógusok egy csoportjánál a fegyelmezés teljesen hiányzik, konfliktus esetén azonnal büntetnek, a szabályszegés mértékétől függetlenül. A konfliktus az ok, a fegyelmezés és/vagy a büntetés az okozat, de ezek a folyamatok egymást újra generálják, mivel hiányzik a fegyelmezés, büntetés, közösen kidolgozott rendszere az iskolában. A büntetés/fegyelmezés hatására újabb konfliktus alakulhat ki a felek között, ezekben az esetekben a fegyelmezés/büntetés az ok, és a konfliktus ezek okozata.

A lenti táblázatban a pedagógusok által említett okok szerint csoportosítottam az iskolai konfliktusokat valamely korábban bemutatott típusba (a típusok pontos leírását a 9.1 elméleti fejezetben olvashatjuk). Több ok, több konfliktus típusba tartozó konfliktust is okozhat. Például a diák magatartási problémája okozhat értékkonfliktust, információs, strukturális vagy kapcsolati konfliktust is az adott szituáció jellegétől függően. A pedagógusok nagy arányban a konfliktus okaként már magát az okozatot (pl. csúnya beszéd, verekedés, neveletlenség) említették, mely azt mutatja, hogy nincsenek tisztában a konfliktusok mögötti valódi okokkal, így azok feltárására sem képesek, és a szándék sincs meg erre.

14. táblázat: Konfliktusfajták a pedagógusok által említett okok szerint

A pedagógusok által említett konfliktus okok	Értékkonfliktus	Információs, tény konfliktus	Érdek, hatalmi, függőségi konfliktus	Strukturális konfliktus	Viszony, kapcsolati konfliktus	Szituatív konfliktus
magatartásbeli probléma	X	X		X	X	
értékrendbeli különbség	X					
tanuláshoz való eltérő hozzáállás	X					
eltérő szocializációs szint	X					
eltérő szülői minták	X					
elvárásokhoz való eltérő viszony	X					
szülői viszályok						X
családi viszályok	X					X
jövőkép hiánya	X					
túlterheltség				X		
pedagógusi szakma alacsony presztízse	X			X		
társadalmi csoportok közötti különbségek	X			X		
cigánygyerekek magas aránya, száma	X			X		
nevelőszülők által nevelt gyerekek magas aránya, száma	X			X		
tudás iránti alázat hiánya	X		X			
szorgalom, jó érdemjegyek	X		X			
trehányság, rossz érdemjegyek	X		X			
versengés, virtuskodás			X			
magamutogatás, szereplésvágy			X			
napi hangulat, kedv						X
szerelmi ügyek						X

Forrás: Deutsch 1976; Mastenbroek 1991; Szekszárdi 1995; Moore 1992; Horváth – Szabó 1999; Szikulai et al. 2012, saját szerkesztés 2018

a.) Értékkonfliktus

A pedagógusok által legtöbbet említett konfliktusok kiváltó okukat tekintve értékkonfliktusok. Az értékkonfliktusok felülreprezentáltak az általam vizsgált iskolákban. A diák vagy a pedagógus értékrendjének, életformájának különbözőségéből adódnak, olyan szituációkból, mely során valamelyik fél megpróbálja rákényszeríteni saját értékrendjét, életformáját a másik félre. Okként jelent meg a magatartásbeli probléma, az értékrendbeli különbség, a tanuláshoz való eltérő viszony, az eltérő szocializációs szint és szülői minták, az elvárásokhoz való eltérő viszony, jövőkép megléte vagy hiánya. Ide kapcsolódik a Vásárosnaményi kistérséget bemutató fejezetben felvázolt valamennyi jelenség, melyek az iskolában problémákat eredményezhetnek. Konfliktusra okot adhat a seftelés, a közmunka, mint életcél megjelenése, a tudás és tanulás teljes értéktelensége.

További említett okként ide sorolhatjuk a pedagógusi szakma alacsony presztízsét, a társadalmi csoportok közötti különbségeket, különböző hátrányos helyzetű csoportok jelenlétét. A pedagógusok által további okok a tudás iránti alázat hiánya, a szorgalom, jó érdemjegyek, vagy éppen ennek ellenkezője: a trehányság és a rossz érdemjegyek. A családok közötti konfliktusokként is okként említették, melyek megmaradhatnak egyszerű szituatív konfliktusok szintjén, de az interjúk szerint értékkonfliktusokként jelennek meg, mivel a családok értékrendszereinek különbözőségeiből fakadnak.

> *„Hétfőn felmegyünk és verekedés van két gyerek között, az általában azért van, mert a hétvégén az a két család között valami történt és ezt a konfliktust viszik tovább a gyerekek, de olyan szinten, hogy verekednek. Tehát durva verekedésig fajul. (…) Nekünk térfigyelő kamera van felszerelve az iskolában, és mi ezt vissza tudjuk játszani és ki tudjuk deríteni, hogy ki kezdte a verekedést vagy miért fajult odáig. De nagyon gyakoriak." (2)*

> *„Általában ha a szülő veszik össze otthon a gyerek beviszi az iskolába, volt olyan, hogy a buszmegállóban reggel veszett össze a szülő és úgy jött az iskolába a gyerek. És a két csapat ment össze egymásnak, alig bírtuk elválasztani egymástól. Behívtuk a két családot letisztázni, hogy otthon mindegy mi a problémájuk azt a gyerekekhez nem vihetik tovább, azt rendezzék le otthon." (10)*

Értékkonfliktusok kialakulásáért felelősek lehetnek a társadalmi csoportok közötti különbségek.

A konfliktusok mögötti okok között említették az otthon látott minta továbbélését, azt, hogy sok gyereket bántalmaznak otthon a szüleik. Nem tanulják meg otthon levezetni a feszültséget, ezért a legapróbb dolgok miatt is képesek verekedésig elmenni.

> *„Borzasztó feszültség van a gyerekekben, amiket nem tudnak hol levezetni. Én a 8-ik osztályomnak azt mondtam, hogy ha ti odaüttök valamelyik gyereknek az töréssel végződhet. És ezt kell szajkózni, és hogy számolj el 3-ig, ne csapj, ne üss, mert azzal nincs megoldva. És sajnos pl. én a gyerekeknél ki szoktam próbálni, hogy megyek mellette és meglendítem a kezemet, nem akarom megütni, csak lendítem a kezem, mert amelyik már kapott életében pofont az húzza a fejét, amelyik meg nem az azt sem tudja, mit akarok csinálni. És nagyon sok családban úgy gondolják, hogy nem megbeszélni kell a dolgokat, hanem hangos kiabálással, veréssel megoldani." (10)*

b.) Érdek, hatalmi, függőségi konfliktus

Az ilyen konfliktusokat eltérő érdek, vélt vagy valós konkurenciától való félelem okozza. Az iskolában ugyanaz a diák, a szülő és a pedagógus érdeke, azonban ezt sokszor nem így látják az iskola szereplői, vagy később, vagy egyáltalán nem ismerik fel a közös érdekeket. A szakirodalom szerint (Szekszárdi 1995; Horváth – Szabó 1999; Szikulai et al. 2012) a konfliktusok e típusa nem jellemző diákok között az iskolában. Az interjúk ezt megcáfolták. A diákok közötti érdekkonfliktusokat okoz az, ha egy diák tudás iránti alázatával, szorgalmával, jó jegyeivel kitűnik társai közül, ezért társai strébernek titulálják és kiközösítik. Fordított esetben érdekkonfliktust okozhat az is, ha valaki társaihoz képest trehány, rossz jegyeket szerez, és nem tanúsít alázatot a tudás iránt.

> *„Nem úgy van, ahogy régen volt, hogy segítik egymást a gyerekek, a jó képességűek igyekeztek magukkal vinni a többit, mert hát szégyen volt az osztályra, hogyha ott olyan gyenge képességű volt." (6)*

Érdekkonfliktust okozhat egy diák túlzott szereplésvágya, vagy a diákok közötti versengés és virtuskodás.

> *„De leginkább ez a semmitmondó magamutogatás, hogy én vagyok a jobb. Tehát, mint bizonyítási kényszer, és ugye ebbe, ha valaki beleszól, akkor rögtön a földön találja magát." (19)*

c.) Strukturális konfliktus

A strukturális konfliktus a külső környezetből adódik, annak egyenlőtlenségeiből, melyre az egyénnek nincs befolyása. A szervezeti struktúra jellemzői az okok, a szervezet túl-vagy alulszabályozottsága. A struktúrából adódó ok a diákok, pedagógusok örökös túlterheltsége, a pedagógus szakma alacsony presztízse, a diákok magatartásbeli problémája, ha a gyermek az iskola túlszabályozott környezetét nem tudja megszokni. A külső környezet, struktúra miatt jelennek meg az iskolában a társadalmi csoportok közötti különbségek, mint konfliktust kiváltó okok, a diákok közötti „cigányozás"és „magyarozás".

> *„Meg hát sokszor a bőrszínnek a leszólása. Ugye, ha ez a szó, hogy ha azt mondják, hogy cigány, vagy szlengben, hogy feka, akkor ott biztos, hogy verekedés lesz." (19)*

> *„A cigányok vannak többségben, a magyar a kisebbség. Tehát ők nekik kell meghúzni magukat, a cigány közösíti ki a magyar gyereket, a magyar gyerekeknek annyira kell alkalmazkodni hozzájuk, hogy elfogadják őket, nagyon furcsa ezt mondani. És sokszor az a baj, hogy lemennek arra a szintre, tehát jól nevelt magyar gyerekek eljutnak oda, hogy meg kell felelni a roma többségnek és akkor nyelvhasználatban, stílusban mennek le hozzájuk. Nem a roma jön fel ahhoz a kevéshez, hanem sajnos fordítva és ezért el tudják rontani azt a kevés jót, mert általában azok jól nevelt gyerekek voltak és azt vesszük észre, egyre inkább romlanak magatartásban, tanulmányi eredményben, sajnos ezt látom. És ebből konfliktusok vannak, hogy te magyar, lemagyarozzák őket, szégyen magyarnak lenni a romák közt." (2)*

A társadalmi különbségek nemcsak a cigány-nem cigány gyerekek között okozhatnak konfliktusokat, hanem a szegény-nem szegény, helyi-nem helyi, határőrgyerek-nem határőrgyerekek között is, de gondolhatunk a szintén a kistérség jellemzőit bemutató fejezetben bemutatott alternatív jövedelemszerzésből élő családok gyerekeinek a folyamatos megszólására kiközösítésére is. Részletesebben lásd. az 5.1 fejezetben.

> *„Az egyik megmondja a másiknak, hogy „Büdös vagy!", mert olyan is van. Az az igazság, hogy néha tényleg nyitott ajtónál kell órát tartani." (27)*

> *„Régebben összetartóak voltak a gyerekek, nem volt ilyen nagy széthúzás a gyerekek között, hanem segítették egymást, nem nézték le egymást. Mára már az öltözködés miatt is megszólják egymást. A szegényebb gyereket kikezdik." (16)*

d.) Szituatív konfliktus

Heves szituációsból, felfokozott hangulatból táplálkoznak a szituatív konfliktusok. Ide soroltam a diákok apró-cseplő dolgaiból, hangulatukból adódó konfliktusokat, szerelmi ügyeket, a diák szülei között lévő egyszerűbb viszályokat és a diákok családjaik között lévőket, mint okokat. Ezek a konfliktusok tiszavirág életűek, a kedélyek lecsillapodásával meg is oldódnak.

> *„Most az a menő, hogy „anyázott", és secperc alatt egymásnak ugranak. De hogy mit jelent, hogy „anyázás", azt ők nem tudják megmagyarázni, de az tény, hogy ez már felkérés keringőre, tehát olyankor már lehet bunyózni." (27)*

> *„A szó szoros értelmében vedd, hogy elég egy rossz nézés. Képesek úgy egymásba kötni, hogy „Miért nézel?", „Mit bámulsz rajtam?" Tehát egyszerűen csak egymásra néznek, és már az elég." (26)*

> *„Ugye ez a diákszerelem téma. Hát ez örökzöld. Hallom a kollegáktól, tapasztalom, látom én is folyosókon, hogy ugye ebből is adódik, hogy ki kibe szerelmes, ez is egy nagyon divatos téma." (19)*

> *„Általában az a tapasztalatunk, ha össze is vesznek, nem megy el ez természetesen verekedésig, csak összeszólalkoznak, kiabálnak egymásra, akkor következő szünetben már a legjobb barátnők és együtt csellengnek. Viszont, volt arra példánk, hogy tényleg nagyon jó barátnő volt a két kislány, szülők összevesztek, másnap már a gyerekeknek sem volt szabad egymással beszélni, egymásra mindent kiabáltak és volt, mit kiabálni, mert összejárni, tehát tudták a másiknak minden titkát." (6)*

Az idézet második felében említett konfliktus már túlmutat a szituatív konfliktus fogalmán, ebben az esetben már értékkonfliktust okozott a diákok családjaik közötti viszálykodás, mely egy tartós konfliktust eredményezett.

e.) Információs-ténykonfliktus

A konfliktusok e típusa alig volt jelen az interjúk során, mindössze egyes magatartásbeli problémáknál volt felismerhető, mikor az abból eredt, hogy a diák egyszerűen nem jutott elegendő mennyiségű információhoz, vagy félreértette azt, esetleg társai eltorzították vagy eltitkolták az információt, ezért nem tudott az iskola szabályainak megfelelően viselkedni.

f.) Viszony, kapcsolati konfliktus

A viszony és kapcsolati konfliktusok is alig voltak jelen az általános iskolákban az interjúk alapján, pedig a szakirodalom (Szekszárdi 1995; Horváth – Szabó 1999; Szikulai et al. 2012) szerint ez a típus erőteljesen megjelenik a diák és pedagógus konfliktusoknál, és hiányos vagy hibás kommunikáció, intenzív érzelmek, téves képzetek okozhatják. A pedagógusok ezeket az okokat képesek szinte teljesen visszaszorítani, nyíltan és pontosan kommunikálnak, érzelmeiket és sztereotípiáikat igyekeznek az iskola falain kívül hagyni.

A kilencedik fejezet összegzéseként elmondható, a pedagógusok számos esetben nem tudták megnevezni a konfliktust kiváltó okot, vagy már az okozatot említették okként, nem voltak tudatában a konfliktusok mögötti valódi okokkal, így azok feltárására sem voltak képesek. Jellemző volt a fegyelmezés és büntetés fogalmak szinonimaként való használata a megkérdezett pedagógusok körében, melyekre, mint a konfliktusok megoldásának eszközeiként tekintettek. Elmondható, hogy a szakirodalom által számon tartott hat konfliktustípus mindegyike megjelenik az iskola falain belül. Az iskola szereplőit tekintve, a jelen dolgozatban vizsgált pedagógus-diák és diák-diák közötti konfliktusokban is megmutatkozott mindegyik típus. Az interjúkban leggyakrabban az értékkonfliktusok jelentek meg, melyek a diák vagy a pedagógus értékrendjének, életformájának különbözőségéből adódnak, olyan szituációkból, mely során valamelyik fél megpróbálja rákényszeríteni saját értékrendjét, életformáját a másik félre.

10.Fegyelmezés: ostor és répa

A fegyelem fogalma egy olyan viselkedést jelent, mely szabályok és előírások betartása mellett valósul meg. A fegyelmezett egyén ismeri saját és mások jogait, azokat tiszteletben tartja. A fegyelem következményei a külső és belső rend, egy szervezett, rendezett, biztonságos és kiszámítható közeg. A fegyelem két formáját lehet elkülöníteni, a belső indíttatáson alapuló önfegyelmet és a külső hatás miatt létrejövő fegyelmet (Fodor 2000). Egy másik meghatározás szerint: *„iskolai fegyelmen azoknak az írott vagy íratlan szabályoknak, rendelkezéseknek a megtartását értjük, amelyek valamely közösség (tanulóközösség vagy a pedagógusok és a tanulók közössége) vagy szervezet (az iskola) eredményes működését biztosítják. Rendről akkor beszélhetünk, ha a gyakorlatban is megvalósulnak a szabályok, rendelkezések" (Fehér-Wargha 2003: 108).* A fegyelem egy általános, de rendkívül összetett fogalom. A Pedagógiai Lexikon szerint a fegyelem *„a társadalmi életben a zavartalan együttéléshez, együttműködéshez szükséges, erkölcsi szokásokból kialakult vagy előre megállapodott rendszabályokhoz való alkalmazkodás" (Fehér-Wargha 2003: 107).* Az ember cselekedetei társadalmilag szabályozottak, az írott és íratlan szabályok betartása alapján titulálunk valaki fegyelmezettnek, vagy azok megsértése révén fegyelmezetlennek. A szabályok megmutatnak egy társadalmi keretet is, melyben létrehozták őket, a fegyelem értelmezése mindig társadalomfüggő (Mihály 2005). A fegyelem *„olyan érték- és normarendszert jelenít meg, amelynek befolyása van az egész oktatási rendszerre és az egyes tanulók magatartására is. Ez is tehát egyfajta kapcsolatot jelenít meg a társadalom és az iskola között. (…) Mégis mindmáig bizonyos zavar tapasztalható a fegyelem szó etimológiája körül; a szó ugyanis egyrészt a viselkedés külső kontrollálását, illetve a belső kontroll kifejlesztésének készségét jelenti. Más értelmezés szerint viszont a fegyelem (főleg a fegyelmezés) kifejezés valamiképpen a büntetés szinonimájaként is értelmezendő" (Mihály 2005: 104).*

Fehér-Wargha (2003) szerint a fegyelem és a szabadság nem mond ellent egymásnak, hiszen az iskola működésének alapfeltétele, hogy szabályozott legyen a működése, ezáltal bizonyos fokú fegyelem valósuljon meg. Az iskolában kevés felnőtt és sok diák van jelen, a tanítás, tanulás csak bizonyos szabályok betartása mellett valósulhat meg. A hangsúly azon van, hogy a szabályok betartására milyen eszközöket alkalmaznak a pedagógusok. A fegyelem megmutatkozik a közösségekkel, önmagunkkal és az egyénekkel való magatartásunkban. A fegyelem többet jelent egyszerű engedelmességnél, követelményeknél és tiltásoknál.

A fegyelmezés fogalma magában foglalja a nevelést, a tanítást, az oktatást, a kiképzést, a helyes viselkedési szabályok megtanítását illetve az önuralom, rendszeretet és az elvárt magatartásminta kialakítását. A fegyelmezés ellenőrzést és irányítást is jelent (Fodor 2000). A fegyelmezés egy másik értelmezés szerint négytényezős folyamatként érthető meg. *„(1) Az iskolában a fegyelemmel kapcsolatos előírások és szankciók nem mereven kényszerítő, mindenre egyformán érvényes formában vannak jelen. (2) A fegyelemmel kapcsolatos előírások és szankciók mindenki számára – azaz a tantestület és a diákok számára is – világosan értelmezhetők. (3) Mindenki megérti, hogy a másik tanuló elvárásai különböznek a saját elvárásaitól. (4) Mindenki tisztában van azzal, hogy rendelkezik a fegyelem megtartásához szükséges készségekkel" (Mihály 2005: 106).* Fehér-Wargha (2003) szerint a fegyelmezés egy eljárás, mely eredménye a rend, a fegyelem. A fegyelmező személy előtérbe helyezheti a fegyelmezés befolyásoló vagy irányító jellegét[60] saját gyakorlatában. A pedagógusok gyakran a hatalmi eszközöket és az irányító jelleget preferálják. A fegyelmezett állapot ekkor a büntetéstől való félelem révén következik be, nem belső motiváció miatt. Az irányító jellegű fegyelmezés hatalom által valósul meg, mely a tekintély[61] következménye vagy a jutalmazás és büntetés alkalmazásából származik. (Fodor 2000). A legtöbb tekintély típus esetében, az annak való engedelmesség nem megalázó, elfogadott az irányítás jogossága, ekkor a diák megérti a változás szükségességének és a szabályok miértjét. Tisztelettel viszonyul pedagógusához, elfogadja és betartja a közösen hozott szóban vagy írásban kinyilvánított szabályrendszert, tudja, hogy ő is részese volt a döntésnek, a viszony kialakításának, belülről fegyelmezi magát. Ezzel szemben a hatalmon alapuló tekintélytípus alkalmazása romboló hatással van a pedagógus-diák kapcsolatra. *„Az ilyen tekintély mellett érvelők azzal indokolják az irányítás jogosságát, hogy a gyerek érdekében gyakorolják hatalmukat. Valójában a felnőtt tekintélynek való feltétlen engedelmességet értik ez alatt, ami az általuk kívánatosnak tartott viselkedést eredményezi. Azt gondolják, hogy a hatalmukkal elért cél, a gyermek engedelmessé formálása szentesíti e formálás eszközeit" (Fodor 2000: 4).* A diák ebben az esetben passzív engedelmeskedő lesz, elfogadja a szabályokat, de nem érti, de betartja azokat, mert fél a büntetéstől, eljut a kívülről irányítottság állapotába (Aronson 2004). A hatalmon alapuló tekintély eszközei a büntetés és a jutalmazás.

Az iskolai konfliktusokon belül diák és pedagógusok közötti fegyelmezési problémákra fókuszálva Györgyi Zoltán és Imre Anna (2012) kutatásuk során arra keresték a

[60] A befolyásoló jelleget a tanítás, az útmutatás adása, a nevelés, képzés, vezetés, felkészítés és a tájékoztatás jellemzi. Az irányító jelleget az ellenőrzés, az örökös féken tartás, a büntetés az irányítás, tiltás, utasítás, parancsolás és szidás (Fodor 2000).

[61] Fodor (2000) az alábbi tekintély típusokat különítette el: szakértelmen alapuló tekintély, rangon alapuló tekintély, köznapi megállapodásokon alapuló tekintély, bizalmon alapuló tekintély, hatalmon alapuló tekintély.

választ, hogy általános jelenségről van-e szó, vagy összefüggésbe hozhatóak-e mérhető sajátosságokkal.

A szerzőpáros pedagógusok és diákok körében végzett kérdőíves kutatása szerint a két fél közötti viszony megítélése eltérő attól függően, hogy melyik fél válaszait vesszük figyelembe. Jó kapcsolatot legkevésbé a legjobb családi hátterű diákok mutattak be, viszont minél több volt a hátrányos helyzetű diákok aránya, annál pozitívabb volt a tanár-diák viszony megítélése (Györgyi – Imre 2012). A pedagógusok tanár-diák viszony értékelése ezzel pont ellentétes volt, a leghátrányosabb helyzetű iskolákban ítélték a legrosszabbnak. A diákok vélekedése összefüggést mutatott az intézmény méretével, minél kisebb volt az adott iskola, annál jobbnak értékelték a pedagógusaikkal való viszonyukat. Összességében csupán az iskolák egyharmadában tartották jónak vagy közepesnek a diák-tanár kapcsolatot (Györgyi – Imre 2012). Tanár-diák konfliktusok kapcsán Györgyi – Imre (2012) szerzőpáros négy fegyelmezetlenségre vonatkozóan vizsgálódott, ezek a következők voltak: az óra megzavarása, ami a legáltalánosabb és legenyhébb volt; súlyosabb volt a pedagógussal szembeni tiszteletlenség (csúnya beszéd), még súlyosabb a tanárok kigúnyolása és a legsúlyosabb vizsgált vétség a tettlegesség, egy tanár fizikai bántalmazása volt (Györgyi – Imre 2012).

Györgyi – Imre (2012) kutatása szerint a tanóra zavarása általános jelenség, de az idősebb diákoknál, szakiskolákban gyakoribb, mint a fiatalabbaknál, szakközépiskolákban tanulóknál. A diákok megítélését nem befolyásolja a hátrányos helyzetű diákok iskolai aránya, de a pedagógusok szerint a jobb hátterű iskolákban kevesebb ilyen fegyelmezetlenség van. A tiszteletlenség, csúnya beszéd esetében már egy általános társadalmi norma megszegése történik. Györgyi – Imre (2012) kutatása alapján bár ritkább, de általános jelenségről van szó e fegyelmezetlenség esetében is. A pedagógusok nagyobb arányban jelezték ezt a fegyelmezési konfliktust, nagyobb gyakorisággal, mint a tanulók, de minél jobb hátterű diákok jártak az iskolába, annál kisebb arányban jelezték ennek előfordulását.

A pedagógus kigúnyolása, megszégyenítése esetében megmutatkozott egy jelentős hárítás a tanárok részéről, a szembenézés hiánya, hiszen a diákok lényegesen nagyobb arányban számoltak be erről a fegyelmezetlenségről, mint a válaszadó tanárok. Érettségit adó intézményekben a diákok kevesebb ilyen konfliktust említettek, mint a szakiskolákban tanuló társaik. A pedagógusi hárítás a legsúlyosabb vétség esetében, a pedagógus megütésénél is megmutatkozott, bár ez ritkán fordul csak elő, de jelen volt a jobb és a rosszabb tanulói hátterű iskolákban is. Érdekes eredmény az is, hogy minél jobb tanulói hátterű egy iskola a pedagógusok annál nagyobb fegyelmet várnak el a diákoktól. A rosszabb hátterű tanulók esetében kisebb fegyelemmel is megelégszenek (Györgyi – Imre 2012).

A fenti konfliktustípusokat összevetve a tanulók társadalmi hátterével a szerzőpáros azt tapasztalta, hogy az édesanya iskolai végzettségének csak két konfliktusnál volt jelentős és szignifikáns hatása: a tanár kigúnyolása és megütése esetében. A többi konfliktus esetében a jobb hátterű tanulóknál volt a legmagasabb az eltérés, mely azt mutatja, hogy nem csupán a hátrányos helyzetű családok gyerekeinél jelentkeznek beilleszkedési zavarok. A kortárshatás nagyon jelentős volt a szabályszegések esetében, a hátrányos helyzetű diákokat nagy arányban befogadó iskolákban a jobb hátterű diákok is inkább részt vettek a konfliktusokban. A diákok roma hátterét is vizsgálták a konfliktusokkal kapcsolatban a kutatók: erőteljes volt az összefüggés a tanár kigúnyolása és megütése esetében. Az ezt felvállaló diákok negyede-fele volt roma származású (Györgyi – Imre 2012).

A tanulmányi eredményesség függvényében az rajzolódott ki, hogy a fenti konfliktusokat elkövető diákok gyengébb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek. A diák-tanár viszony tekintetében az látszik, hogy az órát megzavaró tanulók kölcsönös tanár-diák tiszteletről számoltak be, tehát a fegyelmezetlenségük inkább szólt a szituációnak, mint a pedagógus személye ellen, ezt a pedagógusok is így gondolták. A durvább fegyelmezetlenségeknél már hiányzott a kölcsönös tisztelet (Györgyi – Imre 2012). Nyitva maradt a kérdés, miszerint a kölcsönös tisztelet hiánya okozza a szabályszegő magatartást vagy fordítva? Györgyi – Imre (2012) eredményei azt mutatták, hogy a szabályszegések szituációfüggőek, pedagógushoz kötődnek, nem általánosak, és nem jellemző, hogy a diák kulturális hátteréből vagy személyiségéből fakadjanak. Érdekes eredmény továbbá az is, hogy a közepes tanulói összetételű intézményekben a legkisebb mértékű a bizalom diák és pedagógus között, míg a leggyengébb iskolákban a legnagyobb, azzal párhuzamosan, hogy a vétségek előfordulásai is itt a leggyakoribbak. Az okokat keresve azt találták, hogy a gyengébb iskolákban felvállalták az intézményi kultúra másságát. *„Ezekben az iskolákban úgy tűnik, megtörtént az a váltás, aminek révén a hátrányos helyzetű tanulók magas arányát az iskola nem problémának tekinti, hanem felvállalt feladatnak. Egy ilyen vállalás teheti lehetővé, hogy az iskola tanárai tudatosan készüljenek fel erre a feladatra és éljenek olyan megoldásokkal, ami kölcsönösen jobbá teszi a tanárok és tanulók viszonyát" (Györgyi – Imre 2012: 16).*

Hajdu – Sáska (2009) a tanári fegyelmezési eszközöket is vizsgálták, a kutatás érdekessége, hogy mindezt nemcsak pedagógusokkal készített kérdőívek segítségével tették, de a diákokat is bevonták a kutatásba. A pedagógusok szerint adott helyzetben visszaválaszolva, a gyermeket jobb belátásra bírva, és személyes elbeszélgetéssel igyekeznek leggyakrabban fegyelmezni. A diákok ettől eltérő képet vázoltak fel, szerintük leggyakrabban óráról való kiküldéssel, szétültetéssel, feleltetéssel, dolgozatírással, intők és elégtelen jegyek

beírásával fegyelmezik őket leggyakrabban pedagógusaik. A legnagyobb különbség olyan fegyelmezési módszereknél volt, melyek az általános pedagógiai normáktól eltérő volt vagy jogszabályi tilalom alatt állt. Ennek függvényében úgy tűnik a pedagógusok tettei és válaszai igen eltérőek vagy a diákok akarták rosszabb fényben feltüntetni tanáraikat a kérdőív kitöltésekor. Azt is érdemes itt megemlíteni, hogy a kutatás azt mutatta, hogy a pedagógusok az iskolát egy sokkal nyugodtabb, konfliktusoktól mentesebb helynek írták le, mint a diákok. Bár napjainkban az iskolákban előforduló fizikai bántalmazások kapják a legnagyobb médiafigyelmet, de mind a pedagógusok és mind a diákok egyhangúan úgy vélték 2009-ben, hogy a tanárok csak kirívó ritka esetekben alkalmazzák a fizikai erőszakot fegyelmezési eszközként (Hajdu – Sáska 2009).

Egy korábbi kutatás szerint az iskolák közötti hierarchia fegyelmezési eszközök tekintetében is jól megmutatkozik. A gimnáziumok fegyelmezési profilja egészen más képet fest egy szakiskola fegyelmezési profiljához képest. A gimnáziumokban az indirekt és verbális fegyelmezési eszközök előfordulása gyakoribb, gyakran adnak többletmunkát a deviánsviselkedésű diáknak. A szakközépiskolákban sokkal inkább hagyományos fegyelmezést találunk, beírás és intő adása, a tanulmányi és magatartási értékelés összecsúszása, az igazgatóhoz küldés, szülők behívatása és az iskolából való eltanácsolás tartozott az átlagosnál gyakrabban alkalmazott fegyelmezési eszközökhöz. A gimnáziumokban megfigyelt tanári kultúra elkülönítette a fegyelmezésben a tanulmányi területet és a magatartást és nem hívják segítségül az iskola igazgatóját, nem hívatják be a szülőket és az intők és beírások adása sem jellemzi őket. Perszonális viszony van a tanuló és tanára között, melyben nem vetődik fel valamely fizikai fegyelmezési eszköz használatának igénye, míg a szakiskolákban ez az átlagosnál gyakrabban alkalmazott eszköz volt. A szakiskolai tanárok ritkán használnak indirekt, verbális eszközöket a fegyelmezésre. A szakközépiskolák hol a gimnáziumok, hol a szakiskolák fegyelmezési profiljaihoz voltak hasonlók, ennek oka, hogy sok intézmény nyújt gimnáziumi és szakközépiskolai vagy szakközépiskolai és szakiskolai képzést is egyszerre, ugyanazzal a pedagóguskarral. Egyetlen téren találtak éles különbséget a gimnáziumok és a szakiskolák között: ez utóbbiban tanító tanárok nem beszélik meg a diákokkal a felmerülő konfliktusokat (Hajdu – Sáska 2009).

15. táblázat: Jellegzetes fegyelmezési eszközök a különböző képzési típusú osztályokban a diákok álláspontja szerint

	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Az átlagosnál gyakrabban alkalmazott eszközök	- Szóban helyreigazítják a rendbontót - Tanóra után beszélnek a tanulóval - A fegyelemsértőt máshová ültetik - Valamilyen tárggyal az asztalra csapnak - Többletmunka teljesítését írják elő - Passzív fegyelmező tanári magatartás	- Elégtelent adnak a rendbontónak - Többletmunka teljesítését írják elő - Az igazgatóhoz küldik - Beírást, intőt adnak	- Kiküldik az óráról - Behívatják a szülőket - Az igazgatóhoz küldik - Beírást, intőt adnak - Eltanácsolják az iskolából - A verekedőket kibékítik - Csekély mértékű fizikai fegyelmezési eszközt használnak
Az átlagosnál ritkábban alkalmazott eszközök	- Elégtelent adnak a rendbontónak - Behívatják a szülőket - Kiküldik az óráról - Beírást, intőt adnak - Az igazgatóhoz küldik - Eltanácsolják az iskolából - Verekedők kibékítése - Csekély mértékű fizikai fegyelmezési eszközt használnak	- Elbeszélgetnek a rendbontó problémáiról - Behívatják a szülőket	- Szóban helyreigazítják a rendbontót - Segítséget kérnek az osztályfőnöktől vagy más kollégától - Aktív a fegyelmező tanári magatartás - Krétát dobnak a rendbontó felé - Valamilyen tárggyal az asztalra csapnak - A fegyelemsértőket máshová ültetik - Többletmunka teljesítését írják elő - Feleltetik, dolgozatot íratnak

Forrás: Hajdu – Sáska 2009: 118

A jutalmazás és a büntetés az irányító fegyelmezés, a hatalmon alapuló tekintély eszközei. A büntetés tehetetlenségből ered, tudatlanságból, feszültségből, haragból vagy frusztráltságból. A fegyelmezés nyugalom, vezetés, magyarázás, bölcsesség. A végeredmény is különböző. A büntetés teljesen más eredményt hoz, mint a fegyelmezés. A büntetés mindig fegyelmezés, de a fegyelmezésnek nem szabad büntető jelleget öltenie az iskola falain belül. A fegyelmezés a büntetés előtti figyelmeztetés, a büntető jelleget nélkülözi, figyelmet hív fel és tájékoztat. Ha ez nem sikeres és a diák tovább folytatja a nem kívánt magatartást, akkor következik a büntetés. A diáknak tudnia kell azt, hogy a büntetést mindig saját magának köszönheti, az ő döntése volt, hogy nem hallgatott a fegyelmezésre. Ebből megtanulja, hogy a döntéseinek következménye van. A gyerek nem hibáztathatja a pedagógust sem, mert ő saját maga döntött így. Fegyelmezésnél a diákban tudatosul, hogy élete a saját kezében van, tetteiért felelősséget

kell vállalnia, a büntetésnél ez elmarad. A fegyelmezés és büntetés kérdésköréhez hozzátartozik a jutalmazás is. Mindhárom az értékelés formája, visszacsatolás a diák számára, mellyel egyes cselekedet megerősítést nyernek, vagy tudatosítják, hogy másként kell tevékenykedni (Bábosik 2003).

Mind a büntetést, mind a jutalmazást megelőlegezhetik, megígérhetik vagy alkalmazhatják utólag a kívánt vagy nem kívánt cselekvés után. Minden esetben szükséglet kielégítésről vagy szükségletmegvonásról kell beszélnünk, hiszen ez a hatékonyság feltétele. A pedagógus rendelkezik ezek eszközeivel, ő dönti el milyen viselkedést jutalmaz és milyet büntet. Az irányítás *„akkor működik, ha a gyereket a folytonos függőség és félelem állapotában tartják, hogy képtelen legyen megszerezni magának, amit a felnőtt adhat, és képtelen legyen elmenekülni a büntetéstől. Az egyenlőtlen hatalmon alapuló kapcsolatok bizonytalanok és mulandóak, hiszen ebből a helyzetből az irányított mindenképpen menekülni igyekszik" (Fodor 2000: 5).*

Az ostor, a büntetés akkor hatékony, ha a büntetettnek az fenyegetést, megfosztást vagy elrettentést jelent. Az egy alkalommal már büntetett cselekedetet a későbbiekben ismét büntetni kell és mindig ugyanolyan mértékben, itt is nagyon fontos a következetesség. A büntetésnek mindig a cselekedet után közvetlenül be kell következnie, négyszemközt, kerülve a diák megszégyenítését. A büntetés akkor hatékony, ha nem túl nagymértékű és alkalmankénti. A büntetés addig hatásos, míg a büntető jelen van és szinte mindig agressziót és erőszakot szül, megakadályozza a diák-pedagógus közötti partnerkapcsolat kialakítását. A büntetés és a jutalmazás alá-fölérendeltségi viszonyrendszerben működnek. Szigorúan tilos a fizikai bántalmazás, a diákot olyan viselkedésért büntetni, ami szándék nélküli volt. A kollektív büntetés kiszabása, egy diák viselkedése miatt, soha nem lehet indokolt (Fodor 2000).

A jutalmazás pozitív megerősítést jelent, e funkcióját azonban nem minden esetben tölti be. Egy álláspont szerint (Fodor 2000) a jutalmazás akkor célravezető, ha rögtön a helyes viselkedést követi. Vajda (1994) szerint akkor a leghatékonyabb, ha késleltetik és mértékletesen alkalmazzák. A legkívánatosabb az olyan jutalom, mely a diák pillanatnyi szükségletét elégíti ki és erősen vágyik rá. A jutalmazás nem éri el célját, ha nem képvisel értéket a diák számára, időben nagyon távoli, máshonnan könnyebben megszerezhető, ha a nem kívánt tevékenység végül mégis jónak bizonyul, ha az elvárt magatartás jutalmazása elmarad vagy ha az elismerés megszerzése bonyolult. Nem kívánatos a jutalmazás túl gyakori és általános alkalmazása sem, ahogy a külső jutalmak adása sem, hiszen ezek rövidtávon bár növelik a teljesítményt, de a belső motivációt rombolja. A jutalmazás kritériumait mindig ismertetni kell a diákokkal, melyeket minden esetben be kell tartani (Zrinszky 2002). A

jutalmazás hátránya, hogy a pedagógus a külső jutalommal manipulálhatja a diákok belső motivációját (Németh 1997). *„Arra neveljük ezzel, hogy a jó viselkedésért ellenszolgáltatást kell kapnia. A jutalomszerzés rabjává váló gyerek számára csak a külső motiváció létezik. Nem látja értelmét annak a cselekvésnek, melyet nem jutalmaznak. Osztályzatokra hajt, nem a tudásra, nem a belülről jövő megelégedettségért dolgozik, hanem csak a külső elismerésért" (Fodor 2000: 6).*

10.1 Eredmények: iskolai konfliktusok megoldása: fegyelmezés és/vagy ostor

Az interjúk eredménye szerint, a pedagógusok nem minden esetben tettek különbséget a fegyelmezés és a büntetés fogalma között. Sokszor hasonló eseteket említettek és hasonló eszközöket, mind a fegyelmezésnél és mind a büntetésnél. Az interjúk során fegyelmezésnél sorra említettek olyan eseteket és eszközöket, ami a büntetés fogalmához tartozott és fordítva. Csupán néhány esetben volt megfigyelhető, hogy elkülöníthető e két fogalom. E két fogalmat mégsem vontam össze az elemzésnél, próbáltam külön kezelni.

A következőken először bemutatom, hogy milyen esetekben fegyelmeznek és büntetnek a megkérdezett pedagógusok, azaz milyen eseteket érzékelnek konfliktusként majd az ezekben az esetekben alkalmazott konfliktus megoldási módszereket, azaz az alkalmazott büntető és fegyelmező eszközöket mutatom be.

10.1.1 A fegyelmezés és büntetés esetei

E kérdés kapcsán tanulmányoztam a vizsgált iskolák házirendjeit is, melyekben kivétel nélkül szerepelt, hogy mikor lehet büntetésben részesíteni a diákokat. A házirendek szerint azt a tanulót lehet retorzióval illetni, aki tanulmányi kötelezettségeinek folyamatos jelleggel nem tesz eleget, a házirend bármely pontját megszegi, igazolatlan hiányzásokat halmoz fel. Néhány iskola ezeket még kiegészítette egy olyan ponttal is, hogy ha a diák bármilyen módon árt az iskola jó hírnevének, akkor is büntetésben részesül. Láthatjuk, hogy ezek nagyon általános meghatározások, melyekbe sok mindent bele lehet érteni, melyek értelmezése igencsak szubjektív lehet és volt is a pedagógus interjúk alapján. A fegyelmezés esetei és formái a házirendekben nem jelentek meg, csak a büntetésre vonatkozóan.

Alapvetően a pedagógusok enyhe és durva fegyelmezetlenségeket különítettek el, melyeket különböző fegyelmezési/büntetési folyamatok követtek. Ezeket négy folyamattal lehet leírni. 1. Az enyhe fegyelmezetlenséget, fegyelmezés követ. 2. Az enyhe fegyelmezetlenséget fegyelmezés, majd büntetés követ. 3. Az enyhe fegyelmezetlenséget büntetés követi. 4. A durva fegyelmezetlenséget büntetés követi. Kirajzolódott, hogy enyhébb fegyelmezetlenség esetén először fegyelmeznek, sok esetben ennyi is elegendő. Ha továbbra

is fennáll a zavaró viselkedés, akkor büntetnek. Sok olyan esetet is említettek a pedagógusok, ami nem érdemelt volna rögtön büntetést, mégis büntettek. Durvább fegyelmezetlenség esetén azonnal büntettek. Kérdéses viszont, hogy a pedagógusok tisztában voltak-e a két fogalom különbözőségeivel és tudatosan említették meg az eseteket a két fogalom kapcsán.

Alapvetően három csoportba soroltam a fegyelmezési és büntetési helyzeteket. Az **első csoportba** kerültek azok az esetek, melyekkel a diák a pedagógus vagy diáktársai munkáját zavarja vagy ellehetetleníti a tanórán. Mind a fegyelmezésnél, és mind a büntetésnél említették a pedagógusok az órán való beszélgetést, nyüzsgést, nevetgélést, bekiabálást, közbeszólást, zajongást, az órán való evést, mobiltelefon használatot, az alvást, egymás dobálását vagy piszkálását. Ezeknél az eseteknél is először fegyelmeztek, majd aztán büntettek, de voltak pedagógusok, akik azonnal büntető jellegű eszközöket alkalmaztak a nyüzsgő diákkal szemben. A válaszadó pedagógusok egy része azonnal büntetett akkor is, ha a diák elmulasztotta elkészíteni a házi feladatát vagy hiányosan oldotta azt meg, sok rossz jegyet kapott rövid időn belül, többször egymásután nem készült az adott órára, vállalt feladatot nem végzett el, nem volt felszerelése vagy igazolatlan hiányzásaink száma gyorsan növekedett.

A **második csoportba** tanórán kívüli esetek kerültek, ezeknél jobban elkülönült a fegyelmezés és a büntetés. Csupán fegyelmeznek a pedagógusok, ha a diákok rendetlenkednek, például sorban álláskor túlságosan nyüzsögnek, ha az udvari játékokat nem rendeltetésszerűen használják, rohangálnak, üvöltöznek a folyosón vagy az ebédlőben, tömegközlekedés használatakor vagy az utcán való sétáláskor nem elég fegyelmezetten viselkednek. A fenyegetés, zsarolás, lopás vétsége, dohányzás, fizikai bántalmazás, a verekedés, bármilyen egyéb erőszakos, agresszív megnyilvánulás azonnali büntetést von maga után a megkérdezett pedagógusok gyakorlatai szerint.

A **harmadik csoportba** soroltam azokat az eseteket, melyeket mind tanórán, mind azon kívül fegyelmezéssel vagy büntetéssel kezelnek a pedagógusok. Ide tartozik általánosságban a fegyelmezetlenség, a szófogadatlanság, ellenszegülés, feleselés, a csúnya beszéd, a szemetelés és bármilyen egyéb rendbontó viselkedés. A pedagógusok fegyelmeznek vagy büntetnek bárhol és bármikor, ha a diák figyelmen kívül hagyja a pedagógus utasítását, a szabályokat, rendetlenség, tiszteletlenség esetén, vagy ha az egymás iránti tolerancia sérül. Fegyelmeznek a pedagógusok kialakulófélben lévő konfliktus felismerésekor, ha bármilyen eszközt nem rendeltetésszerűen használnak az iskolában vagy azon kívül vagy kiközösítik a diákok társukat. Büntetnek a pedagógusok, ha a diák rongál, szóban bántalmazza, sértegeti társát, pedagógusát vagy veszélyezteti saját maga vagy mások testi épségét.

16. táblázat: A pedagógusok által említett iskolai konfliktusok, melyeknél fegyelmeznek és/vagy büntetnek

MILYEN ESETEKET TITULÁL KONFLIKTUSNAK?	
MILYEN ESETEKBEN FEGYELMEZ?	**MILYEN ESETEKBEN BÜNTET?**
1. Órai munka zavarása	
beszélgetés	
nyüzsgés a padtárssal/diáktárssal	
nevetgélés	
bekiabálás, közbebeszélés órán	
egymás dobálása, piszkálása	
zajongás	
evés, telefonnyomkodás, alvás órán	
házi feladat megoldása hiányos	
házi feladat elkészítését elmulasztotta	
sok rossz jegyet kap a diák	
többször egymásután nem készült a diák	
vállalt feladatot nem végzett el	
nincs felszerelése	
sok igazolatlan hiányzás	
2.Órán kívül	
	fenyegetés
	zsarolás
rendetlen viselkedés	**lopás**
eszközök nem rendeltetésszerű használata	**dohányzás**
rohangálás, üvöltözés a folyosón, ebédlőben	**fizikai bántalmazás, verekedés**
rendetlen viselkedés tömegközlekedési eszközön, utcán	**erőszakos, agresszív viselkedés**
3.Bárhol, bármikor	
fegyelmezetlenség	
szófogadatlanság, ellenszegülés, feleselés	
csúnya, trágár beszéd	
rendbontó viselkedés	
szemetelés	
rendetlenség	
szabályok be nem tartása	
egymás iránti tolerancia sérül „cigányozás", „magyarozás"	
tiszteletlenség	
kiközösítés	**rongálás**
eszközök nem rendeltetésszerű használata	**szóbeli bántalmazás, sértegetés, kötözködés**
kialakulófélben lévő konfliktushelyzet	**saját maga és mások testi épségének veszélyeztetése**

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2018

10.1.2 A fegyelmezés és büntetés módjai

A pedagógusok az iskolai konfliktusokat fegyelmezéssel és/vagy büntetéssel kezelik. A pedagógusok által említett konfliktuskezelési, fegyelmezési és büntetés eszközöket 12 csoportba tudtam rendezni, melyek a következők:

a.) megszégyenítés

b.) megfosztás

c.) érdemjegy

d.) extra ellenőrzés gyakorlása

e.) extra feladat adása

f.) külső személy bevonása

g.) házirend

h.) fizikai erőszak

i.) megbeszélés

j.) megelőzés

k.) metakommunikációs eszközök alkalmazása

l.) sehogy

A a-h.) csoportba tartozó eszközök megjelentek, mind a fegyelmezésnél és mind a büntetésnél. Az i-l.) csoport csupán a fegyelmezésnél jelent meg, a büntetésnél nem említettek ide sorolható alkalmazott eszközt a pedagógusok.

17. táblázat: Pedagógusi konfliktuskezelési, fegyelmezési és büntetési módok

KONFLIKTUSMEGOLDÁSI MÓDOK	
HOGYAN FEGYELMEZ?	HOGYAN BÜNTET?
a.) megszégyenítés	
leégetem, elmondom a véleményem, nyilvános leszidás	
rászólás, „ha jobban tudod, gyere és tartsd Te az órát!”	felállva magasra tartott kézzel/vigyázzállásban kell állnia a pad mellett
kiabálás	magatartásfa
	sarokba állítás
b.) megfosztás	
telefontól, internettől, játéktól, kirándulástól	
	szétültetés
	velem tanul délután a tanulószobán, nem mehet haza
	szünetben nem mehet ki
	kizárás az iskolából
c.) érdemjegy	
mínuszok, fekete pontok, kisegyesek, nagyegyesek rendszere	
	magatartás, szorgalom jeggyel
	jutalomkép visszavétele
d.) extra ellenőrzés	
dolgozatírás	egy ideig bemutatja a házi feladatait
mozgásérzékelő lámpával	
e.) extra feladat	
5 kör plusz futás	plusz feladat adása
10 fekvőtámasz	
„órán nem beszélek” leíratása sokszor	
f.) külsős bevonása	
tantestület elé küldöm	elbeszélgetés a szülővel
	osztályfőnök bevonása
	intézményvezető bevonása
	pszichológus bevonása
	gyermekvédelmi felelős, családsegítő bevonása
	rendőrség bevonása
g.) házirend	
szóbeli figyelmeztetés/megrovás	
írásbeli figyelmeztetés, osztályfőnöki figyelmeztetés, szaktanári, ügyeletesi megrovás, igazgatói megrovás	
h.) fizikai erőszak	
bántalmazás	

i.) megbeszélés
elbeszélgetés (1.négyszemközt, 2.nyilvánosan)
szóbeli figyelmeztetés, dorgálás
gyerek értelmére, érzelmére hatás
meggyőzés
kéréssel, magyarázással
türelemmel, szép szóval, érvekkel
j.) megelőzés
konfliktus megelőzése
testhezálló, differenciált feladat
motiváció fenntartásával, figyelemfenntartás
jól megtervezett óravezetés,
próbálom elérni, hogy ne unatkozzanak
felelősök alkalmazása
szabályok megbeszélése, közmegegyezések
nyugodt légkörteremtéssel, renddel
k.) metakommunikációs eszközökkel
stílusommal, személyiségemmel, egyéniségemmel
elhallgatás
csenddel, tekintettel
erőteljesebb odapillantás,
megállok a tananyagban
felemelem a kezem, a számhoz emelem az ujjam
l.) sehogy

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2018

a.) Megszégyenítés

Megszégyenítés alatt olyan módszereket értek, melyek alkalmazásával a pedagógus diáktársai, az iskola előtt megszégyeníti a diákot. Ez jelentheti a diák leégetését, legtöbbször élcelődve, gúnnyal, nyilvánosan leszidva őt.

> *„Én úgy fegyelmezek, hogy közben leégetem, tehát olyanokat mondok, hogy közben elszégyelli magát ez a leghatásosabb. És amikor elszégyellte magát akkor már csendben van, én így szoktam ez bevált nekem.”(21)*

Jelenthet kiabálást a megszégyenítés, azt, hogy a diáknak óra közben vagy szünetben a padja mellett vagy a sarokban kell állnia vigyázz állásban vagy magasra tartott kézzel.

> *„Hát, a büntetés az, hogy állj fel és tartsd magadra a kezedet! Hátha bejön igazgatónő és megkérdezi, hogy miért állítottalak fel.” (3)*

> *„Úgy, hogy kiordibálom magam, tudom, hogy nem ez a legjobb megoldás, akkor elhallgatnak egy időre, és akkor megy az óra, mintha mi se történt volna.”(27)*

Az alsósoknál magatartásfa alkalmazása is népszerű, melyet nemcsak az osztály láthat, hanem a szülők, más pedagógusok is, bárki, aki az osztályterembe belép. A magatartásfa egy papírból készített almafa, a fán mosolygós almák vannak, a fa alatt kukacos almák. Az almákon szerepel a diák neve vagy elsősöknél az óvodai jele. Mindenkinek van egy mosolygós és egy kukacos almája is, viselkedésének megfelelően kerül ki valamelyik a fára vagy a fa alá. Ha valaki rosszul viselkedik, kukacos almaként a fa alá kerül.

> *„Van egy magatartásfánk is. Ez egy vastag nikecel, festettünk egy rajz szakos kolleganővel egy fát és akkor letöltöttem az internetről mosolygó almát, igazi mosolygó*

alma és akkor a kis levelére az óvodai jelüket raktam rá és akkor olyan rangsorban vannak a fán, amilyen jó magaviseletűek. Ha bántja egyik a másikat, ha verekszenek, akkor gyorsan lepottyan és akkor a fa alatt van egy ilyen kis kosár, ilyen térhatású abba lehet beletenni a lepottyant almát és akkor kukacos almává változik, na ez a gyerek most emiatt és tudja is hogy emiatt. És akkor tanító néni visszakerülhetek a fára? Megígérem, hogy jó leszek, soha többet nem fogok verekedni."(8)

b.) Megfosztás

A megfosztás jelentheti a diák tárgytól (legtöbbször: játék, mobiltelefon, tablet) vagy mozgásszabadságától való megfosztását. Házirendben rögzített egy iskolában, ahol a mobiltelefon iskolába bevitele, használata tilos, hogy a mobiltelefont a pedagógusnak el kell koboznia, első alkalommal a nap végén a szülőnek adhatja vissza, második alkalommal már csupán tanév végén kaphatja vissza a szülő. A sarokba állítás, pad melletti felállítás ide is kerülhetett volna, de úgy véltem ezeknek az eszközöknek a megszégyenítésben rejlik a fő ereje nem a megfosztottság érzésében. A vizsgált pedagógusok büntetésként használják, hogy a diák nem mehet haza az órái után, csak a legutolsó busszal, vagy szünetben nem mehet ki a teremből.

„Ott marasztaltam, nem mehetett haza, ha öt órájuk volt akkor ott kellett maradni. Külön adtam neki feladatot vagy ott megcsináltattam vele a házi feladatot, mert tudtam, hogy otthon úgysem fogja megcsinálni, és akkor ott marasztaltam és akkor megcsináltattam vele ott a feladatot, nagyobb büntetés nem volt. Meg olyan is volt, ha olyan kirívó eset volt akkor kizártuk az osztálykirándulásból a gyereket." (16)

Fegyelmező, büntető eszközként szintén többször megjelent a közös kirándulástól való megfosztás, a kiránduláson való részvételtől való eltiltás.

A lenti idézet egy olyan pedagógustól származik, aki csak ebbe a csoportba tartozó eszközöket használ a mindennapok során.

„Az bocsánatos bűn egy tanárnak, hogyha azt mondja, hogy fiam, te nem itt fogsz ülni, mert már szóltam háromszor, még mindig nem csinálod, zavarod a társaidat és külön ültetem, vagy pedig egy másik gyerek mellé ültetem. Aki nem fog annyit beszélgetni vagy hátra fordulni vagy zavarni. Nekem az ültetés az elsődleges és jó módszerem. Vagy ha udvari játéknál történik a büntetés, akkor van nálunk az öt perces kiállítás, ami azt jelenti, hogy nem vehet részt a játékban, amikor letelik az öt perc, mehet újra. Ha újra durván viselkedik, akkor tovább nő az idő. Meg kell állnia az oszlopnál." (19)

A pedagógus célja a diák valamitől való megfosztásával az, hogy kiszakítsa az adott szituációból, ami már konfliktussá vált vagy ennek a lehetőségét hordozza magában. A megfosztás egy konfliktus megelőzési módszer is. A diákot a megfosztás következtében hatalmába keríti a kirekesztettség érzése, jó esetben átgondolja cselekedeteit, megérti a mögöttes okokat. Konfliktus megoldási mód a diák megfosztása az iskola közösségétől, az iskolába járás lehetőségétől. A problémás gyerekektől több iskola úgy szabadul meg, hogy magántanulói státuszba helyezik őket.

„Nálunk rongálások vannak, ajtóbetörések, most már egyre kevesebb, mert kiszűrtük azokat a gyerekeket, egyrészt azok már magántanulók lettek, akik ilyen szinten nem tudnak közösségben lenni, hogy tehát rongálnak és verekednek és konfliktusok voltak,

nagyon sok probléma volt velük és úgymond a szülők kérésére magántanulói státuszba helyeztük, mert egyszerűen nem tudtuk másképp, nem közösségbe valók." (2)

c.) Érdemjegy

Ide soroltam minden olyan eszközt, mely alkalmazásakor a diák közvetett vagy közvetlen módon érdemjegyet kapva kerül fegyelmezésre vagy büntetésre. A legnépszerűbb az iskolákban a mínuszok, fekete pontok, kisegyesek, nagyegyesek sokszor kibogozhatatlan rendszerének alkalmazása.

„Kisegyes a naplóba, illetve 3 kisegyes egy nagyegyes a naplóban. És a büntetés, hogy öt fekete pont egy kisegyes a naplóba, illetve három kisegyes egy nagyegyes a naplóba. A kisegyes azért, ha nem készített házi feladatot. A fekete pont pedig, ha hiányos a házi feladata vagy a felszerelése nincs ott, mert ugye ha nincs felszerelése, mit csinál? Rendetlenkedik, nem tanul órán, illetve rosszabb esetben még a többieket sem hagyja tanulni." (9)

„A fekete pont a házi feladatnál, három fekete pont egy egyes, de ez igaz, nem számít bele a félévi/év végi osztályzatba, de ezt ők nem tudják." (18)

Elterjedt a fekete pontok vagy mínuszok adása, ez történhet, mind fegyelmező, mind büntető jelleggel. Három vagy öt fekete pont vagy mínusz összegyűjtése után ezek összeadódva egy kisegyesként vagy már nagyegyesként kerülnek be a naplóba. A kisegyesek esetében hármat kell gyűjteni, hogy az illető megkapja a nagyegyesét. Van, aki nem alkalmaz fekete pontokat vagy mínuszokat, főként felső tagozatban, ott csak a kisegyesek-nagyegyesek rendszerével fegyelmeznek és büntetnek. A mínuszokat, fekete pontokat, kisegyeseket, nagyegyeseket a naplóban jegyzik, így minden pedagógus láthatja azokat. Vannak pedagógusok, akik a diák adott tantárgyhoz tartozó füzetének hátlapjának belső oldalán vezetik, aláírásukkal hitelesítve azokat. Más pedagógusok e célból külön büntető füzetet vezetnek.

Ide soroltam a jutalomképek vagy pluszok visszavételét is, hiszen közvetett módon ezáltal is érdemjeggyel van fegyelmezve vagy büntetve a tanuló, így gátolja, lassítja a pedagógus abban, hogy megszerezze a kisötösét vagy nagyötösét az adott tárgyból. Minden iskolában kaptak a diákok érdemjegyet a magatartásukra és a szorgalmukra, volt, ahol minden hónapban sorkerült erre és volt, ahol félévente, ezek az érdemjegyek közvetlenül is fegyelmezik vagy büntetik a diákokat.

„Hogyha többszöri figyelmeztetés során is tiszteletlen vagy nem hajtja végre az utasításaimat, akkor általában a magatartást rontom le, de nem írásbeli kíséretében, hanem van ilyen tájékoztató rész és akkor több, apróbb dolgot is le lehet írni a szülőnek." (19)

d.) Extra ellenőrzés

Elterjedt az extra ellenőrzéssel, számonkéréssel való fegyelmezés vagy büntetés az általam vizsgált iskolákban. Ez jelenthet egy váratlan témazárót, szóbeli feleletet, kollektív vagy egyéni plusz ellenőrzés beiktatását.

„Amikor az ember bemegy az órára és akkor hatalmas zaj, rendetlenség, szemét, egyebek, akkor nem lehet nyugodtan szépen, de nem az hogy ordítok egyet, hanem beállok középre és akkor így felemelem a kezem, hogy gyerekek, hát itt vagyok. És akkor megvárom, míg elcsendesednek és akkor azért is nagyon halkan gyerekek akkor, most ha szétnéztek, akkor rájöttök, hogy mi a helyzet. Vagy 3 másodpercen belül igyekszik mindenki rendet csinálni vagy akkor az egész osztály írni fog." (5)

Jelentheti azt, hogy az adott diák házi feladatait valamennyi ideig személyesen a pedagógus ellenőrzi és javítja ki. Ennél a dimenziónál egy egészen furcsa módszer is megjelent extra ellenőrzésként. Az extra ellenőrzés módszerét hazugsággal kombinálta az alábbi pedagógus:

„A mozgásérzékelő lámpára azt mondtam nekik, hogy Igazgató néni ül a monitor előtt és mindent lát, mert az egy kamera. És mikor véletlenül Igazgatónő bejön, amikor valaki rosszalkodott, akkor én rákérdezek, hogy "Igazgató néni, azért tetszett jönni, mert tetszett látni a videót?" Azt mondja:"Igen, láttam". Ugye már mi Igazgatónővel tudjuk. És hallod ezek ezt úgy bevették kanyar nélkül, hogy eszméletlen." (3)

e.) Extra feladat

Az extra feladat adását is használják az általam megkérdezett pedagógus, mind a diákok fegyelmezésére, mind büntetésére. Ez jelenthet bármilyen plusz, a tananyaghoz kapcsolódó feladatot, plusz házi feladatot, amit a pedagógus ad a fegyelmezetlenül viselkedő diáknak. Ide soroltam azokat az eseteket is, mikor a diákkal sokszor írattatnak le egy-egy mondatot.

„Utálnak olyanokat írni, hogy „Órán nem beszélek" vagy, hogy „Az ebédlőben nem kiabálok". Ezeket általában leíratom húsz-harmincszor, és ilyenkor megtanulják." (23)

Testnevelés órán ez a módszer plusz tornagyakorlatok elvégzését jelenti. A fegyelmezetlenül diáknak plusz fekvőtámaszokat, plusz köröket kell futnia.

„5 kör plusz a végén vagy akár most 5 kör plusz futás és addig mindenki el van foglalva a futással, megnyugszanak a kedélyek és akkor utána folytathatjuk az óra menetét."(14)

f.) Külsős bevonása

Fegyelmeznek és/vagy büntetnek a megkérdezett pedagógusok külső személy bevonásával, ez jelentheti a diák kortársának, szülőjének, osztályfőnökének vagy az iskola igazgatójának a bevonását egy-egy fegyelmezetlenségi szituáció kapcsán. A bevonás történhet telefonon, személyesen, online, írásban az ellenőrző segítségével. A bevonás célja sokszor csak a tájékoztatás, de sokszor a közös megoldás kidolgozása is.

„Beszélek a szülővel. Vannak szigorú szülők, akiktől kifejezetten félnek a gyerekek, azt gondolom, hogy van visszatartó ereje." (26)

„Nálunk egészen érdekes az iskolai élet. Hozzánk hetente jön ki a rendőrség." (21)

„Néha olyan szinten durvultak el a dolgok, hogy rendőrt kellett hívni, mert voltak lopások, verekedések, voltak zsarolások. Tehát ilyen konfliktushelyzetek a gyerekek között, amit egyszerűen az iskola már nem bírt kezelni és rendőrségi ügy lett belőle." (2)

g.) Házirend

A házirend fokozatai alapján történő fegyelmezés és büntetés általános minden iskolában. Az iskola különböző szereplői által adható szóbeli és írásbeli figyelmeztetések, intések és megrovások sokszor kibogozhatatlan rendszerét mutatták be a pedagógusok az interjúk

alkalmával. A házirendben meghatározott, a pedagógusok által említett büntetési formák a következők voltak, súlyossági sorrendben.

- szaktanári figyelmeztetés
- napközis nevelői figyelmeztetés,
- osztályfőnöki figyelmeztetés,
- osztályfőnöki intés,
- osztályfőnöki megrovás,
- intézményvezetői figyelmeztetés,
- intézményvezetői intés,
- intézményvezetői megrovás,
- tantestületi figyelmeztetés,
- tantestületi intés,
- tantestületi megrovás.

Egyes iskolák házirendjében külön kitérnek a napköziben elkövetett fegyelmezetlenségek büntetésére, ezek az alábbiak, szintén súlyossági sorrendben:

- napközis nevelői figyelmeztetés szóban
- napközis nevelői figyelmeztetés írásban
- napközis nevelői intés
- napközis nevelői megrovás
- szülő behívása
- intézményvezetői figyelmeztetés, amely a napköziből való kizárással járhat együtt.

h.) Fizikai erőszak

A pedagógusuk majdnem mindegyike elmondta, hogy sokszor ez lenne a legkönnyebb fegyelmezési módszer, de ezek használatát teljes mértékben kerülik. Van, aki csak azért, mert fél a következményektől, van, aki belső meggyőződés miatt kerüli. Az interjúk során néhány esetben a fizikai erőszak is megjelent, mint fegyelmező és büntető eszköz.

> *„Meg lehet tekerni, nem törik csontja. És van olyan fegyelmező ereje, hogy csuda. Én úgy gondolom, ha nem használ a szó, akkor nem árt valami más. Nem kell ott verni a gyermeket, csak finomabban.”(24)*

> *„Be nem állt a szája, nem tudtam tőle tanítani. Széles celluxal beragasztottam a száját, de úgy hogy az a cellux rá sem ragadt, és a gyerek fogta oda a szájához és röhögött még a cellux alatt is. Másnap feljött az apuka és fel akart jelenteni. Persze kisebbség. És olyan indokkal hogy a gyereknek feldagadt a szája, nem tudott enni. Hálistennek a vezetőség mellettem állt, és lebeszélte az apukát a feljelentési szándékáról, ami természetesen alaptalan lett volna.” (22)*

> *„Egyszer vágtam nyakon egy diákot, amikor a napközibe ebédeltettem őket és volt egy nagyon rendetlen kölök, azt így kicsit megtasliztam, de én jártam meg, mert a villáját fejéhez kapta, úgyhogy az én kezembe ment a villa. (…) Volt egy olyan fiú aki sorozatban se házi feladatot nem írt, nem foglalkozott vele, nem törődött, és egyszer rákoppintottam*

az ujjammal a fejére, és az anyja a szülői értekezleten nekem támadt, hogy én ütöm-verem a gyerekeket. A szülő is egy buta szülő volt amúgy, aki nekem támadt. Mert ugye egyet mertem koppintani a fejére, azért, mert sorozatban nincs kész a házi feladata, nem tanul semmit, de azért az ember nem buktathatja meg, hanem igyekezne kihozni belőle, hogy az a kettes meg legyen. A többi szülő azt mondta, hogy nyugodtan lekeverhetek egyet az övének." (16)

A kis községek, iskolák miatt néha előfordul, hogy a pedagógus saját gyermekét is tanítja. Az egyik pedagógus elmondta, hogy ő ebben az esetben sem kivételezett a saját fiával sem, fizikai erőszak terén sem.

„Igyekeztem igazságosan, úgyhogy az én fiam is megkapta a magáét, ha megérdemelte, nem kivételeztem én vele sem." (16)

i.) Megbeszélés

A pedagógusok egy része arról tájékoztatott, hogy mindig szép szóval, kéréssel, türelemmel próbálják megoldani a diák fegyelmezetlenségéből adódó szituációkat.

„Mindig oldalra hívtam és megbeszéltük együtt a dolgokat, nem publikusan, nem megszégyenítve, nem mások előtt, nem szidalmazni, nem dorgálni, mert az nem vezet semmi jóra." (3)

Próbálják megbeszélni és megértetni a gyerekkel az okokat és a miérteket, próbálják feltárni a valós okokat a diák viselkedése mögött.

„Én azt gondolom, hogy hatékony, tehát ha elmondom, elmagyarázom neki, hogy én most miért kérem tőled azt, hogy most ne rohanj eszetlenül a folyosón, akkor elmondom neki, hogy „Nézd, hányan vagyunk itt! Nézd, mekkora a hely! Nézd meg, itt ülnek a gyerekek, kiteszik a lábukat, te elvágódsz, bevered a szád, betörik az orrod, összetöröd magad satöbbi. Jó, elmosolyodik, bólogat, és onnantól kezdve sétál." (26)

j.) Megelőzés

A megelőzést előnyben részesítő pedagógusok szerint:

„Nincsen fegyelmezetlen gyerek, csak nem jól megtervezett óravezetés." (6)

A pedagógusok nagy része említett a fegyelmezés esetén olyan eszközöket, melyek a fegyelmezetlen magatartás kialakulását hivatott megakadályozni. A pedagógusok szerint a fegyelmezetlenség fő okozója, ha unatkozik a diák, ha nem elég motivált és nincs a figyelme lekötve. Ennek megakadályozására tett kísérlet az, mikor a pedagógus igyekszik a gyerekeknek testhezálló, differenciált feladatot adni, és/vagy csoportmunkában dolgoznak. Próbálják elérni, hogy jelentsen kihívást és motivációt a diáknak az adott feladat, de ne is legyen teljesíthetetlenül nehéz számára.

„A figyelmüket folyamatosan fenntartani, mindenféle módon. Használok interaktív táblát, könyveket, internetet, kártyákat, tényleg mindenféle játékot, logikai társasjátékokat is. Próbálom elérni, hogy ne unatkozzanak, és akkor nem kell fegyelmeznem őket, általában nem kell." (12)

Egyes pedagógusok az általuk kinevezett diákfelelősök által igyekeznek fegyelmezett osztályt létrehozni maguknak. A diákfelelősök személye hetente módosult és volt, hogy személyük egybeesett a hetesek személyével.

„Én szoktam felelősöket alkalmazni, a felelősnek az a feladata, hogy bemegyek, jelent a hetes és akkor utána ő elmondja, hogy Tanárnő tisztelettel jelentem xy-nak nincs felszerelése, nincs kész a házi feladata.” (9)

A diákfelelősök feladata tehát az, hogy az óra előtt ellenőrizzék kinek nincsen felszerelése, kinek nincsen kész a házi feladata vagy kinek van kész hiányosan. A hetesek jelentése után feljegyzéseiket ők is prezentálják a pedagógusnak, aki gondoskodik a megfelelő fokozatú büntetések kiosztásáról. Sokszor ők figyelnek arra is, hogy a pedagógus megérkezéséig, minden diák felszerelése elő legyen készítve. Ez a feladatkör néha kiegészül azzal is, hogy a becsengetés és a pedagógus megérkezése közötti időintervallumban hangoskodó, rosszalkodó gyerekek nevét fel kell írniuk a táblára. A felelősök vagy felügyelők alkalmazása nagyon jelentős fegyelmezési eszköz volt a pedagógusok eszköztárában. A diákok szocializációra, az osztályközösségre gyakorolt hatása azonban kérdéses. Egyes pedagógusok módszere volt a nyugodt légkör és a rend megteremtése.

„Az egyik a nyugodt légkör, a másik a rend. Rend nélkül, nem a fegyelmet mondanám, az is része ennek a rendnek, de a fegyelem nem biztos, hogy kifejezné azt, amit mondani szeretnék. Rendnek kell lenni, mert ha nincs rend, akkor nem megyünk sehova, nem jutunk előre. (5)

A nyugodt légkör és a rend fogalma sokszor együtt járt azzal, hogy az osztály ismerje és értse a közösen hozott szabályokat.

„Vannak ilyen közmegegyezések, felírhatnánk a falra is, hogy na, akkor ebben megállapodtunk. De elég időnként utalni rá, mert nem szokásom, de úgy azért betartják és igazából az egésznek az a forrása még, hogy a gyerekben kialakítjuk azt a benne megfogalmazható, megfogalmazható igényt, hogy ő akarja, szintén akarja ezt a rendet, meg ezt a nyugalmat. Ebbe igyekszek minél több humort is becsempészni, meg a motivációt, ezt valahogy mintha a többiek elfelejtették volna. Azt gondolom, hogy ezek lehetnek azok a források, tehát a rend, a nyugodt légkör, a motiváció és már elvárják, hogy ilyen legyen egy óra, mert megszokták.” (5)

k.) Metakommunikációs eszközök

Sok pedagógus említette, hogy szavak nélkül fegyelmez, mivel úgy gondolják ez sokkal hatásosabb, mint a felemelt hangszín, persze ehhez szükséges egy határozott egyéniség, fellépés és stílus. Népszerű eszköz a csend, az elhallgatás, az óra menetének a megszakítása. Egy-egy jól irányzott szúrós pillantás, a mutatóujj szájhoz emelése vagy a kéz levegőbeemelése is figyelmeztető jelként.

l.) Sehogy

Néhány pedagógus arról számolt be, hogy ő eddigi pályafutása alatt még nem fegyelmezett vagy büntetett diákot, egy szituációt sem érzékelt olyannak, hogy fegyelmezéssel vagy büntetéssel kellett volna reagálnia.

„Nem kellett külön fegyelmezni őket. Én a 34 éves pályafutásom alatt nem fegyelmeztem.” (4)

Az esetek másik részében a pedagógusok azért nem fegyelmeznek és büntetnek, mert nem volt hozzá eszközük, hiszen korábban már minden eredménytelennek bizonyult.

> *„Amikor idekerültem nehezen boldogultam egy gyermekkel. Nehezen.. mindig tönkretette az órát. Volt, hogy sírva mentem ki, mert egyszerűen nem volt fegyverem. Tehát úgy vérig sértett, hogy nem tudtam mit tenni és válaszolni csak sírni. És hogy ne lássa, hogy sírok kimentem." (24)*

> *„Tehetetlen vagyok, mert semmilyen eszközzel nem tudok már úrrá lenni a helyzeten. A beírás nem számít, vagy azt mondja nincs ellenőrzője, szülőt felhívom, nem jön be, az igazgatónak jelzem, addig a pillanatig rendeződik, aztán újrakezdődik." (1)*

Más pedagógusoknak azért nem volt szüksége fegyelmezésre, mert azt a diákok egymás között megoldották, egymást büntették és fegyelmezték, ha szükségesnek érezték, az egyik pedagógus szerint akár fizikai erőszakkal is. Ez a pedagógus pedig még meg is dicsérte a fegyelmező diákot a fizikai erőszak alkalmazásáért, annak büntetése helyett.

> *„Volt egy fiú nagyon értelmes fiú, csak a magatartása nagyon rossz volt és egyszer arra mentem be az egyik órán, látom, hogy a fiúnak csupa piros a nyaka, és akkor kérdezem, hogy miért olyan piros. Mondják, hogy Zoli már nem bírta a viselkedését, és megagyabugyálta, na, hát akkor én Zolit megdicsértem: Zolikám nagyon jól tetted, mert nekem nem lehetett volna megagyabugyálni, már nagyon megérett rá a viselkedése miatt." (16)*

Természetesen ezek a módszerek nem mindig tiszta típusokban jelennek meg. A következő interjúban a pedagógus a megfosztás – extra ellenőrzés – külsős bevonása csoportba tartozó eszközök egymás melletti használatát olvashatjuk.

> *„Egyrészt velem tanul délutánonként mikor én tanulószobán vagyok, tehát nem mehet haza. Hanem ott marad tanulószobán, másrészt bemutatja X ideig az írásbeli házi feladatait, harmadrészt beszélek a szülővel, hogy ha romlott a tanulmányi eredménye, akkor annak mi lehet az oda. Negyedrészt, ha folyamatosan megy és folyamatosan nem hajlandó észhez térni, akkor eltiltom valamitől, amitől szeret. Ez általában a telefon és akkor anyuci, apuci elveszi a telefonját vagy lekapcsolja az internetét X időre, de mindenféleképpen tudniuk kell, hogy valamiféle következménye annak van, ha nem úgy teljesít, ahogy képes. Általában ezek." (7)*

A következő részletet közlő pedagógus főként a megszégyenítés - megfosztás – extra feladat csoportba tartozó eszközöket alkalmazta a mindennapi fegyelmezései és büntetései során.

> *„Szünetben nem játszhatnak, hanem vigyázz állásban kell állniuk a padjuk mellett, csak mosdóba mehetnek el. Vagy több feladatot kapnak pl. másolás, vagy egy-két feladattal többet kapnak, ilyenek. Vagy nagyon ritkán sarokba kell állni, ha muszáj, de az ritkán szokott lenni. (25)*

10.2 Eredmények: fegyelmezési szituációk megoldása

Interjúalanyaimat az interjú végén hat szituáció megoldására kértem[62]. A szituációk mindegyike a diák fegyelmezetlenségével, egy diákkal való vagy diákok közötti konfliktusos helyzettel szembesítette a pedagógust. Feltételezésem szerint e szituációk megoldási

[62] Jelen fejezet egyes részei megjelentek itt: Kósa (2017b).

módjaiban is kirajzolódik az általam feltételezett három pedagógusi karakter. Az első négy szituációban a fegyelmezetlenség fokozatai jelentek meg, az enyhébb fegyelmezetlenségi vétektől a súlyosabb felé haladva. Az első szituációban, csupán a diák nyüzsgéséről volt szó, mellyel egy udvariassági szabályt szegett meg a közösségi működést zavarva és akadályozva. A második esetben már a diák visszafeleselésére kellett a pedagógusoknak megoldást találnia. Ez a szituáció már a hatalmi struktúra és tekintély megkérdőjelezéséről is szólt, nem egyértelműen annak elutasításáról, de az eset magában hordozta a nem feltétel nélküli behódolást. A harmadik eset már egy nyílt konfliktus volt, mely a diák ellenszegüléséből adódott, ez szimbolizálta a tanári tekintély egyértelmű elutasítását, az ellentétek egymásnak feszülését, itt már a feleket - a kompromisszum keresése helyett - a másik legyőzése hajtotta.
A negyedik esetben fizikai erőszakról, verekedésről volt szó. Az ötödik szituációból azt tudhatjuk meg, hogy az adott pedagógus, hogyan kezel egy iskolán kívüli tanár-diák konfliktust (amelyhez egy diák dohányzása vezet/het). A hatodik szituáció segítségével a pedagógus értékátadásának egy részét ismerhetjük meg, a szolidaritásra, toleranciára nevelésnek egy mozzanatát.
A szituációk az alábbiak voltak *(Hajdu – Sáska 2009: 104):*

„Egyik diákja beszélgetéssel, zörgéssel, nyüzsgéssel zavarja az órát. Mit tesz Ön?
Egyik diákja az óráin rendszeresen felesel, Mit tesz Ön?
Egy diák nem fogad szót Önnek, ellenszegül. Mit tesz Ön?
Két diák a szünetben összeverekedik az udvaron, miközben Ön az ügyeletes. Mit tesz Ön?"
Egyik diákjával összetalálkozik hétvégén, aki éppen az utcán dohányzik. Mit tesz Ön?
Egy új diák, aki állami gondozott, roma fiú, az Ön osztályába fog járni, az osztályba járó diákok és szüleik elhatározzák, hogy mindenféleképpen megakadályozzák ezt, hiszen az Önöké a legjobb osztály az iskolában. Mit tesz?

Feltételezésem, mely szerint a fenti szituációk megoldási módjaiban is kirajzolódik az általam feltételezett három pedagógusi karakter, a tradíciók által, kívülről és belülről irányított pedagógus részben bizonyult csak helyesnek, az első négy szituáció kapcsán. Nagyon színes konfliktus megoldási és fegyelmezési palettával találkozhatunk a falusi pedagógusok körében, melyben keveredhetnek a három típushoz rendelt jellemzők. Az első négy fegyelmezési szituációban kirajzolódott a három típus, de az ötödik és a hatodik szituációnál csupán két típus elkülönítését tették lehetővé a válaszok.
A következőkben a szituációkon végighaladva mutatom be és elemzem az interjúalanyaim által használt konfliktus-megoldási és fegyelmezési módokat. Az első négy szituációnál külön-külön kitérek az előzetesen kialakított három pedagóguskarakter jellegzetességeire. Az utolsó két szituáció kapcsán kirajzolódó két-két típust külön fejezetekben mutatom be.

18. táblázat: A három pedagóguskarakter fegyelmezési szituációkra alkalmazott megoldási módjaik

	Tradícióktól irányított pedagógus	Kívülről irányított pedagógus	Belülről irányított pedagógus
beszélgetés, zörgés, nyüzsgés	nincs ilyen, reakció nélkül hagyás, erélyesebb rászólás	figyelmeztetés, kérés, beírás ellenőrzőbe	okok keresése, szünet tartása, diák aktivizálása, négyszemközti beszélgetés
rendszeres feleselés	nincs ilyen, reakció nélkül hagyás, erélyesebb rászólás, kiküldés, elültetés, leégetés	figyelmeztetés, kérés, szülő, osztályfőnök bevonása, osztállyal véleményeztetés, érdemjegy	okok keresése, szünet tartása, diák aktivizálása, négyszemközti beszélgetés, humor, önvizsgálat
ellenszegülés	nincs ilyen, reakció nélkül hagyás, erélyesebb rászólás, kiküldés, elültetés, érdemjegy, melléállás, tornagyakorlat végeztetése	figyelmeztetés, kérés, szülő, osztályfőnök, intézményvezető bevonása, szaktanári figyelmeztetés, érdemjegy	okok keresése, szünet tartása, diák aktivizálása, négyszemközti beszélgetés, önvizsgálat
verekedés	szétválasztás, lecsillapítás, büntetés, játékból kirekesztés	szétválasztás, lecsillapítás osztályfőnökhöz küldés, igazgatóiba küldés, beírás	szétválasztás, kibékítés, megbeszélés, okok keresése, észérvek felsoroltatása, bocsánatkérés
dohányzás	nem tudja mit csinálna, figyelmeztetés, rászólás, eldobatnám vele, szőlő tájékoztatása, ha szülővel van, nem venné észre		ott helyben semmit, felvilágosítás a káros hatásokról az iskolában, vita a dohányzásról, négyszemközti megbeszélés, osztályfőnöki órán vita a témáról, szülő, kortársak bevonása
roma fiú kirekesztése	nincs ilyenre lehetőség, nem tudnak mit tenni, év végén úgyis megbukik, csak egy évet kell kibírni vele, kérelmezni kell másik osztályba kerülését a diák segítése a beilleszkedésben		meggyőzés, előítéletek megbeszélgetése, vitázás, szemléletformálás, figyelemfelhívás a roma kultúra pozitív oldalaira, elfogadásra tanítás

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2018

Az első három szituációra adott válaszokat alapvetően két nagyobb csoportba tudtam rendezni. Voltak pedagógusok, akik nem próbálták kideríteni a diák fegyelmezetlenségének okát, és voltak, akik igen, a fegyelmezetlenség miértjére való válaszkereséssel. Az okokat nem kereső pedagógusok lényegesen többen voltak, ők alkották a tradícióktól és a kívülről

irányított pedagógusok csoportjait. Az okokat kereső pedagógusokat pedig a belülről irányított pedagógusokhoz soroltam.

Az interjúk fontos eredménye hogy, a pedagógusok nem tettek különbséget fegyelmezés és büntetés között. Sokszor hasonló eseteket említették és hasonló eszközöket, mind a fegyelmezésnél és mind a büntetésnél. Az interjúk során fegyelmezésnél sorra említettek olyan eseteket és eszközöket, ami a büntetés fogalmához tartozott és fordítva. Csupán néhány esetben különítették el e két fogalmat.

10.2.1 Első, második, harmadik konfliktushelyzet: egy diák nyüzsög, felesel, ellenszegül a tanórán

Az első három szituációra adott megoldási módokat együtt mutatom be és elemzem, mivel hasonlóak voltak és a pedagógusok is hasonló eszköztárat alkalmaztak e szituációk megoldása során.

a.) Tradíciók által irányított pedagógusok fegyelmezése

A tradíciók által irányított csoportba soroltam azokat a pedagógusokat, akik mind a nyüzsgés, feleselés és ellenszegülés szituációknál kihangsúlyozták, hogy náluk nem szokott ilyen előfordulni, vagy ha előfordul, akkor egyszerűen figyelmen kívül hagyják a diák zavarkeltését. Véleményük szerint, ha reagálnának rá, csak még inkább elmérgesedik a helyzet, levegőnek nézik a diákot.

> *„Úgy teszek, mintha nem is hallanám, és egyszerűen beszélek a többiekhez, és folytatom tovább a tananyagot, és az a tapasztalatom, hogy ha nem talál nyitott fülekre, vagy nem talál vissza válaszra, abbahagyja, önmagával nyilván nem fog perlekedni."(26)*

Idetartozónak tekintettem azokat a pedagógusokat is, akik megszégyenítéssel, megalázással, hangosabb rászólással, kiabálással oldják meg az ilyen helyzetet.

> *„Rászólok, ha kell kétszer, háromszor." (21) „Nem szoktam gyakran kiabálni, de ha szükséges, azzal fegyelmezem." (22)*

A második szituációtól sorra említettek meg egyéb megszégyenítő megoldási módokat is. Ilyen volt a diák átültetése a terem pedagógushoz eső legtávolabbi vagy legközelebbi padjába vagy a diák kiküldése a tanteremből.

> *„Ilyenkor ezt ugye nem szabad, de legszívesebben kiküldeném az osztályból, hogy a többi gyereket ne zavarja. Kiküldeném, de ez nem helyes megoldás, tudom, hogy kiküldi az ember, de én ezt választanám." (16)*

A megszégyenítés egyik formája volt a diák szóban történő leégetése az osztály előtt.

> *„Hát őt leégetem, úgy rendesen, hogy ne legyen kedve feleselni és nem is lesz kedve. Akkor megmutatom, hogy ki a főnök, ennyi." (21) „Rögtön, azonnal megmondom, hogy velem nem feleselsz. Otthon lehet, megengedik ezt a hangnemet, de én nem." (22)*

A harmadik szituációban már nemcsak nyüzsgött, feleselt, de ellen is szegült a diák a pedagógusnak. Itt jelent meg a fegyelmezési módként a számonkéréssel, érdemjeggyel való

büntetés, az egyes érdemjegy beírása magatartásból vagy az adott tárgyból órai munka jogcímén.

> *„Feleltetem, ha ellenszegül vagy egyessel jutalmazom, ha tiszteletlen, akkor rögtön elkezdem nevelni.” (22)*

Sokan az ellenszegülő diák mellé állnak, így szem előtt tartva a rendetlenkedőt.

> *„Hát én addig állok mellette, míg nem csinálja a feladatot!” (24)*

Az órákon népszerű fegyelmezési mód volt plusz feladat adása a rendetlenkedő diák számára, testnevelés órákon például valamilyen gyakorlat végeztetése az ellenszegülő diákkal.

> *„Nem úgy van, mint 50 évvel ezelőtt, hogy egy körmöst ad a tanár a diáknak sajnos. Nekem testnevelés órán a fizikai kínzás legálisan megengedet, tehát ott nyugodtan lehet velük 20 fekvőtámaszt nyomatni.” (14)*

Az interjúk alapján elmondható, hogy a tradíciók által irányított pedagógus a fegyelmezés során büntető stílust képvisel, a megszégyenítés, megfosztás, érdemjegy, extra ellenőrzés, extra feladat adása fegyelmezési eszközöket használja.

b.) Kívülről irányított pedagógusok fegyelmezése

A kívülről irányított pedagógusok is elsőként szóban fegyelmeznek, figyelmeztetnek, barátságosabb hangnemben, mint a tradíciók által irányított társaik. Inkább kérik a diákot, hogy ne nyüzsögjön, ne feleseljen, fogadjon szót. Mindezt a következmények kilátásba helyezésével teszik.

> *„Megkérem, hogy legyen szíves és ne zörögjön, ne nyüzsögjön, próbáljon meg idefigyelni, mert túl azon, hogy engem is zavar, ő sem fogja megérteni a tananyagot, és a többieket is zavarja. Próbáljon meg figyelni.” (26)*

Amennyiben nem történik változás a kérés ellenére, akkor büntetnek, szinte minden esetben a házirendben rögzítettek alapján. Az ilyen pedagógusokra alternatív büntetési és jutalmazási rendszer kidolgozása nem jellemző, ahogy a helytelen viselkedés mögötti okok megkeresése sem.

> *„Hát rászólok, hogy fejezze be azonnal. Ha nem teszi, akkor elkérem az ellenőrzőjét és beírást kap, illetve, ha erre is flegmán válaszol, akkor megmondom, hogy holnap reggel szeretnék anyukáddal beszélgetni erről a magatartásról.” (25)*

A második szituációnál, a diák feleselésénél megoldási mód volt a feleselő diák viselkedésének osztállyal való véleményeztetése.

> *„Sokszor szülői értékrend megnyilvánulása jelenik meg, amit az osztály többi tagjával is véleményeztetni szoktam. A közösség befolyásoló erejét jól lehet alkalmazni.” (20)*

Több ízben megjelent a rossz jeggyel, kisebbeknél fekete ponttal való fenyegetés vagy a szaktanári figyelmeztetés adásának emlegetése.

> *„Beírnék neki egy fekete pontot magatartásból, és amikor értékelünk, akkor a magatartás jegyét már eleve lerontja.” (16)*

A második szituációnál visszatérő motívum volt a szülők vagy az osztályfőnök bevonása, *mint* fegyelmezési eszköz a kívülről irányított pedagógusoknál.

„Kérem a szülő segítségét, ha esetleg olyan dolog volt, hogy nem tudtam megoldani, akkor a szülővel együtt lehet megoldani az ilyen problémát." (16)

A harmadik szituációnál a fenti módszereken túl megjelent, a szülő és az osztályfőnök mellett, az iskolaigazgató bevonása is a konfliktusos szituációba.

„Irány az igazgatói. Ott már behúzzák a farkukat." (21) „Megyünk a tagintézmény-vezetőhöz és ott beszéljük meg a dolgokat, és általában az esetek 90 százalékában elég, de ha mégse akkor szülői segítségbevonással oldom meg." (17)

A kívülről irányított pedagógus fegyelmezése kompenzatorikus, eszköztárát az érdemjegy adása, külső személy bevonása, extra ellenőrzés és házirend, mint fegyelmezési eszközökből állítja össze.

A pedagógusok tradíciók által és kívülről irányított típusa az első három fegyelmezési szituációban nem keresi a diák fegyelmezetlensége mögötti okokat. A különbség ott mutatkozik meg, hogy a tradíciók által irányított típus azonnal büntet, utasítja a diákot a rendre, a kívülről irányított elsőként szóban figyelmeztet, megkéri a diákot, hogy fejezze be a zavaró cselekvést vagy viselkedést, ha nem történik változás, akkor büntet, mindig valamilyen külső tényező bevonásával, mely jelentheti a házirendet, az iskolaigazgató, az osztályfőnök vagy a szülő bevonását is.

c.) Belülről irányított pedagógus

A pedagógusok belülről irányított csoportja fegyelmezetlenség mögötti okokat keresi. Az ide sorolt pedagógusok azok, akik mindhárom fokozatú fegyelmezetlenségnél ugyanazokkal az eszközökkel fegyelmeznek. Az első szituáció esetén (nyüzsgés, zörgés, beszélgetés a tanórán) megkérdezi a diáktól, hogy miért nem tud, vagy miért nem akar figyelni.

„Megkérdezem, hogy miről beszélgetnek, ha kacagnak, akkor, hogy mi volt olyan nevetséges, mert mi is szeretnénk kacagni. Ha elmondja, akkor lehet, hogy kacag az egész osztály, ha nem akarja nyilvánosságra hozni és nem bírja lenyugtatni magát, akkor szoktam mondani, hogy fáradj ki, mosdjál meg, igyál egy kis vizet, és ha megnyugodtál gyere be." (25)

Az ide tartozó pedagógusok gyakran megszakítják az óra menetét, felajánlják a diáknak, hogy menjen ki a mosdóba, frissítse fel magát, igyon egy kis vizet, egyen valamit és ezután kapcsolódjon vissza a tanóra menetébe. Gyakori megoldási mód pár perc szünet beiktatása minden gyerek számára, ha többen is mozgolódnak. Az ebbe a csoportba tartozó pedagógusok elmondták, hogy ennek a fegyelmezetlenségnek legtöbbször a fáradság az oka, vagy az, hogy a diák nem tudja, mit kell csinálnia, nincs lekötve a figyelme, unatkozik. Ilyen esetben sokszor változtatnak az óra menetén, más feladattípusra váltanak, próbálják jobban bevonni a diákokat az óra menetébe.

„Megkérdezem, hogy mi az oka a viselkedésének. Főként elsősöknél fiziológiai szükségletek jelentkeznek. Napközben megoldható, hogy tartsunk pár perc szünetet, ha a mozgolódás több gyerekre is jellemző, ami tapasztalatom szerint a gyerekek fáradtságát jelzi. Tanítási órán az ilyen jellegű probléma okozója legtöbb esetben az, hogy a gyerek

nem tudja, mit kell csinálnia, nem érdekli az adott tananyag. Ilyenkor cselekvésbe szoktam hozni a gyereket." (20)

A második szituáció, a feleselés kapcsán is okokat keres a belülről irányított pedagógus. Megoldási módjaikat a feleselés témájához, a gyerek személyiségéhez igyekeznek igazítani. Gyakran fordulnak a humorhoz, vagy a közösség befolyásoló erejéhez, mint fegyelmezési eszközhöz, vagy végiggondolják, hogy ők maguk mit csinálhatnak rosszul, mit tehetnének másként.

„Megvizsgálnám, hogy mi okozza ezt a feleselést, hogy esetleg én nem csinálok valamit jól, kicsit magamba is szállnék." (16)

A harmadik szituációnál is mindig az elbeszélgetés az első dolog.

„Négyszemközt, első lépcső mindig ez és általában hatásos is." (19) „Megpróbálom megkeresni a válaszokat, hogy miért, mégis miért nem, mi az a probléma, vagy mi az a gond, ami miatt ő nem hajlandó teljesíteni esetleg azt, amit én kérek. Szégyenlősségből? Dacból? Félelemből?" (26)

A belülről irányított pedagógus fegyelmezése békéltető jellegű, eszközeit a megbeszélés, megelőzés, mint fegyelmezési eszközök közül választja ki.

10.2.2 Negyedik konfliktushelyzet: két diák összeverekedik

A negyedik szituációnál, ahol két gyerek a szünetben összeverekedett ugyanaz volt az első lépés minden pedagógusnál: az erőszak mihamarabbi megszüntetése. Ez a diákok korától, a verekedés komolyságától függően rászólással, közéállással, szétválasztással történhet. Ha szükséges, ehhez segítséget kérnek nagyobb diáktól vagy a közelben lévő kollégától, egyéb felnőttől.

„Rögtön, azonnal közéjük állok és szétválasztom őket. Ha én nem tudom, akkor szólok a mellettem vagy közelemben lévő nagy nyolcadikos fiúknak és szívesen segítenek bármikor ilyen ügyben". (22)

„A verekedő gyerekek esetében a szép szó már nem jelent megoldást, „itt oda kell tenni magamat", szét kell őket választani, mert nagyon kemény verekedésekig fajulnak a dolgok. Ha lányok veszekednek, annak biztos, hogy hajcibálás a vége, ott a szép szó szinte soha nem éri el a célját." (30)

a.) Tradíciók által irányított pedagógusok

A tradíciók által irányított pedagógus nem keresi a verekedés okát, a verekedés megszüntetésére, a megfelelő büntetések kiosztására törekszik, ezt teljesítve lezártnak tekinti a konfliktust. Megoldási mód a kiabálással való rendteremtés, a verekedő diákok elkülönítése vagy a játékból való kirekesztése.

„Odaállítom az ajtó egyik oldalára az egyiket, a másikat a másikra, és nem játszhatnak." (24)

b.) Kívülről irányított pedagógusok

A **kívülről** irányított pedagógus szintén nem kereste a verekedés okát és mindig a házirend fokozatai szerint büntet.

„Ha csak az egyik hibás, akkor csak ő kap beírást, ha mind a kettő, akkor mind a kettő, a megfelelő fokozatú beírást az ellenőrzőbe, vagy az eset súlyosságának megfelelően lehet, hogy csak oldalra állítom, hogy te nem játszhatsz, míg a busz nem jön." (22)

Az ilyen típusú pedagógus fő eszköze volt itt is a külső segítség bevonása. Arra tekintettel, hogy egy verekedésnél azonnal és gyorsan kell cselekedni, a szülők bevonása nem volt opció, csak sorozatos verekedőknél. A pedagógusok a verekedő diákokat osztályfőnökeikhez vagy az igazgatóiba küldik.

„Az osztályfőnököt is bevonjuk, mert ők azért, egy osztályfőnök azért jobban benne van egy osztály életében úgymond osztályfőnöki órán ezeket kitárgyalva, mint mondjuk egy tanár, aki odamegy, és akkor csapódik bele a szituációba, hogy még is mi ez." (14)

„Odamegyek, szétszedem őket, megbeszéljük és ilyenkor is az igazgatóiba kötnek ki. Verekedéskor mindig oda viszem őket." (21)

c.) Belülről irányított pedagógus

A belülről irányított pedagógus a diákok szétválasztása után nemcsak lecsillapítani igyekszik őket, ahogy az előző két típusba tartozó pedagógus társaik, hanem a diákok kibékítésére is törekszik. Igyekszik feltárni az okokat, egy hatszemközti beszélgetés során, ahol meghallgatja mindkét felet, kulturált körülmények között és vitát generálva.

„Először megkeresem az okokat, odaültetem magamhoz, hogy beszéljék meg a dolgot, eddig működött, kezet fognak a végén és az esetek nagy részében mehetnek tovább. Ha olyan nagy volt a nézeteltérés, akkor ott maradnak egy kicsit a közelemben, amíg megnyugszanak, utána mehet tovább a játék." (17)

Ha nem egyértelmű a dolog a pedagógus számára, akkor bevonja a diáktársakat, megkérdezi a szemtanúkat is, hogyan emlékeznek vissza a történtekre, együtt felderítve a részleteket.

„Ha szétválasztottam őket rögtön megkérdezem mi a probléma egyiket, másikat, szemtanúkat, hogy látták ki kezdte miért kezdte, kinyomozom az ügyet."(22)

Az ide sorolt pedagógusok, lassan, fokozatosan csillapítja le a gyerekeket, észérvek felsorakoztatásával, megtanítva őket a vitázásra. Sokan említették a nevetést, a humort, mint megoldási eszközt. Egy pedagógus elmondta, hogy ő ilyen helyzetekben arra tanítja meg a gyerekeket, hogy tanuljanak meg szívből bocsánatot kérni a másiktól.

„Leülünk, és mint ahogy mondtam ugye, elbeszélgetünk hármasban, hogy elmondja egyik fél is a verzióját, elmondja a másik fél is a verzióját, elmondom én a véleményemet, és ha kell, akkor valahogy élét vesszük a dolognak. Kicsalok belőlük egy nevetést, és mint ahogy szokták mondani a nevetés az gyógyít is, tehát azt gondolom, hogy ez szokott segíteni. Tehát ha már tudunk nevetni, ha már elhúzódik a szánk egy mosolyra, akkor enyhül a düh, enyhülnek azok a szigorú pillantások és szigorú szúrós tekintetek, és meg tudjuk beszélni. És akkor kezet fognak, vagy bocsánatot kérnek. Szoktam nekik, mondani, hogy „Gyertek, tanuljátok meg azt a szót, hogy ne haragudj, vagy elnézést, és tudjuk kimondani azt a szót, hogy bocsánat!" (26)

A belülről irányított pedagógusok elmondták, hogy a kibékítés addig tart, míg egy szívből jövő kézfogás és bocsánatkérés meg nem történik, figyelnek arra, hogy egy felszínes bocsánattal ne elégedjenek meg, tüske ne maradjon egyik félben sem.

Az első négy szituációra adott válaszokat alapvetően két nagyobb csoportba tudtam rendezni. Voltak pedagógusok, akik nem próbálták kideríteni a diák fegyelmezetlenségének okát, és voltak, akik igen, a fegyelmezetlenség miértjére való válaszkereséssel. Az okokat nem kereső pedagógusok lényegesen többen voltak, ők alkották a tradícióktól és a kívülről irányított pedagógusok csoportjait. Az okokat kereső pedagógusokat pedig a belülről irányított pedagógusokhoz soroltam.

A pedagógusok tradíciók által és kívülről irányított típusa az első négy, fegyelmezési szituációban bár nem keresi a diák fegyelmezetlensége mögötti okokat, azért észrevehető különbség. A különbség ott mutatkozik meg, hogy a tradíciók által irányított típus azonnal büntet, utasítja a diákot a rendre, a kívülről irányított elsőként szóban figyelmeztet, megkéri a diákot, hogy fejezze be a zavaró cselekvést vagy viselkedést, ha nem történik változás, akkor büntet, mindig valamilyen külső tényező bevonásával, mely jelentheti a házirendet, az iskolaigazgató, az osztályfőnök vagy a szülő bevonását is.

Érdemes azt is megemlíteni, hogy a pedagógusok az iskolai verekedéseket tartották az iskolai élet legdurvább konfliktusainak, ezek a konfliktusok viselik meg legjobban őket, ezekre emlékeznek leginkább. A „*Mi volt pályafutása eddigi legkomolyabb konfliktusa?”* kérdésre majdnem minden válaszadó valamilyen diákok közötti iskolai verekedést idézett fel. Sokszor olyan eseteket, ahol őket is bántalmazták. Több pedagógus elmondta, hogy ő nem várna el sokat az osztályától, csak hogy ne kelljen minden percben azon rettegnie, hogy mikor fognak egymásnak ugrani a diákok.

> *„Én egyszer álltam életemben két gyerek közé, kaptam is olyan nagy büdös pofont, hogy majd leszállt a fejem, mert egymást verték és én voltam a középső alany, a szenvedő alanya a történetnek.” (10)*

Az ötödik és a hatodik szituáció kissé eltérő volt az előző négytől, ezekben nem konkrétan a diák iskolán belüli fegyelmezetlenségéről volt szó. A következőkben e két utolsó szituációra adott válaszok bemutatása és elemzése következik.

10.2.3 Ötödik konfliktushelyzet: dohányzó diák az iskolán kívül

A pedagógusok többsége arról számolt be, hogy ilyen szituációval még nem találkozott.

> *„Ilyen még nem fordult elő, de ha előfordulna, biztos megkérdezném, hogy Te ezt most komolyan gondolod?” (18)*

E szituáció kapcsán két tipikus karaktercsoport rajzolódott ki a pedagógusok által felvázolt megoldási módok alapján.

a.) Tradíciók által és kívülről irányított pedagógusok

Az ide sorolt pedagógus magatartásminták ezt a konfliktushelyzetet megszégyenítéssel, a házirendre való hivatkozással, a cigarettától való megfosztással, külső segítség (szülő)

bevonásával kezelnék, vagy nem tennének semmit. Szinte senki nem hagyná szó nélkül, véleményét ott, az utcán a diák tudomására hozná. Sokan az iskolai házirend idevágó passzusaira emlékeztetnék a diákot és figyelmeztetésben részesítenék, annak ellenére, hogy e dokumentum az iskolán kívüli viselkedést nem rögzíti.

> *„Odamegyek hozzá és közlöm vele, hogy súlyosan vétett az iskolai rendszabályzat ellen." (15)*

> *„Figyelmeztetem, hogy ne dohányozzon, de egyébként nem foglalkoznak az emberrel, olyankor az lenne, hogy semmi közöm hozzá ne szóljak bele." (21)*

A pedagógusok elkülönítették, hogy másként cselekednének, ha a szülővel dohányzik a diák vagy egyedül, esetleg kortársaival. Ha a szülővel dohányzik, akkor úgy gondolták nincs joguk beleszólni, de ha a szülő nincs ott, akkor mindenképpen utánajárnának, hogy a szülő tud-e róla.

> *„Ha látom azt, hogy a szülő is ott van, és úgy dohányzik a gyerek akkor nekem nincs ahhoz jogom, hogy egy hétvégén, vagy munkaidő után odamenjek és a gyerek kezéből kivegyem a cigarettát. Ahhoz viszont igenis van jogom, hogy megvizsgáljam, hogy a szülő tud e róla és egy szülő sokkal többet tehet, mint egy pedagógus. Az a házirendünkben benne van, hogy szigorúan tilos az általános iskolás tanulóknak a dohányzás." (13)*

Sokan a szülővel való dohányzás mellett szó nélkül elmennének.

> *„Ha a szülővel dohányzik, akkor természetesen úgy teszek, mint aki észre sem vette." (22)*

Ha kortársakkal vagy egyedül látnák dohányozni, odamennének, szólnának neki, hogy ez helytelen és azonnal dobja el. E csoport tagjai a miértekre nem keresik a választ és a diák dohányzása mögötti motivációkat sem. Csak kifejeznék rosszallásukat, szólnának, figyelmeztetnének, azonnal eldobatnák velük a cigarettát. Egy hosszabb, mélyebb beszélgetést nem helyeztek kilátásba.

> *„Biztosan szólnék neki, hogy azonnal dobja el. Ez lenne az első mondatom hozzá. Úgyis, hogy iskolán kívül teszi, mert hát ő dönti el, hogy mit csinál a szabadidejében, de azért, már ha valamilyen szinten ismerjük egymást és tanítványom is, biztos, hogy szólnék neki." (14)*

b.) Belülről irányított pedagógusok

E szituáció kapcsán a második csoport pedagógusai nem elégedtek meg a helyszíni esetkezeléssel, a tünetek kezelésével, ettől mélyebbre ástak.

> *„Ott az utcán nem kezdeném el meggyőzni, de a suliban mindenféleképpen beszélnék róla. Megpróbálnám úgy, hogy felvázolnám a káros következményeit a dohányzásnak, pláne egy fiatal szervezetre káros kihatásait." (26)*

Többen említették, hogy a következő osztályfőnöki órán a dohányzás lenne a téma, vitát kezdeményezne a témával kapcsolatban a diákok körében. Elbeszélgetnének négyszemközt a dohányzáson kapott diákkal, a dohányzással való kapcsolatáról, próbálnák az ő szemszögét is feltárni és megérteni. A dohányzó pedagógusok pedig saját példájukon keresztül igyekeztek volna beszélni a dohányzásról.

„Mindig el szoktam mondani, mert én ugye dohányzom. Mindig mondtam, hogy ez egy rossz szokás, én nagyon bánom, hogy rászoktam, én mindig elmondom, hogy milyen ártalmas, főleg az ő korában milyen ártalmas. De, hogy mondjam, nem szaladnék az iskolába, hogy ez a gyerek az utcán dohányzott, hanem erről beszélgetnék vele." (32)

Az ide tartozó pedagógusok nem csak annyit közölnek a diákkal, hogy a dohányzás káros, tilos és nem szabad. Néhányan, az utcán meg sem szólítanák a diákot, de rövid időn belül az iskolában, az osztályban felhoznák témaként a dohányzást, meghívnának szakértőket a témában. Érveket és ellenérveket soroltatnának a diákokkal, közösen vitatnák meg ezt a kényes témát, ami nyilván nagyon érdekli az osztályába járó diákokat. Mindezt az ők szintjükön, akár játékos formában.

„Negyedikben már felmerül ez a téma, akkor se azt mondom, hogy soha ne dohányozzon, hanem megpróbálom elmagyarázni, hogy milyen károkat okoznak ezzel a szervezetükben, mert a gyermeki kíváncsiságot nehéz legyőzni, hogy ne azért ne, mert én, meg anyukád azt mondjuk, hanem azért ne, mert nem fog kifejlődni a tüdőd rendesen. Ez jobban meggyőzi őket talán, ha olyan a környezetük." (17)

A szülők bevonását, a velük való megbeszélést, itt is többen kilátásba helyezték, mivel kiskorú gyermekekről van szó. A szülőket viszont nemcsak tájékoztatás céljából keresnék fel, hanem azért, hogy együtt oldják meg a problémát. Sokan említették, hogy a kortársaikat is bevonva próbálnának a dohányzó diáknak segíteni.

Az ide tartozó pedagógusok megbeszéléssel, megelőzéssel vagy a szülő bevonásával oldják meg az ilyen szituációkat.

10.2.4 Hatodik konfliktushelyzet: állami gondozott roma fiú kirekesztése

Az állami gondozott roma fiú befogadása szituáció nemcsak diák-pedagógus konfliktust foglalt magában, hanem szülő-pedagógus konfliktust is. Sokan elmondták, hogy ők ezt el sem tudják képzelni, mert az osztályában szinte csak roma gyerekek vannak, és náluk ez pont fordítva lenne életszerűbb, hogy ha a roma szülők és gyerekeik nem akarják befogadni a nem roma gyereket, akkor mit cselekedne.

„Ugye minden gyerekem, vagy minden tanulóm ugye roma tanuló, de akkor megpróbálom elképzelni, mi lenne ha…" (26)

Sokan hangsúlyozták, hogy ilyenre nincs is lehetősége a szülőknek, diákoknak, mivel nincs másik iskola vagy párhuzamos osztály a gyengébb képességű diákok számára.

„Nem tudják megakadályozni ezt a szülők, mivel nálunk egy iskola van, így nem nagyon van választása." (25)

Két pedagógus csoportot tudtam elkülöníteni. Itt sem rajzolódott ki három típus. Univerzális megoldási mód volt egy rendkívüli szülői értekezlet összehívása és ott, a szülők meggyőzése.

a.) Tradíciók által irányított pedagógusok

Az ide sorolt pedagógusok vagy semmit nem tennének, vagy megpróbálnák megbeszéléssel megoldani a fennálló kellemetlen helyzetet. Végső esetben a megfosztás, megbuktatás

eszközéhez nyúlna, megfosztaná a diákot az osztályába való járás jogától másik, párhuzamos osztályba átkérve őt. Néhány pedagógus azzal nyugtatná a szülőket, hogy úgysem tud beilleszkedni ez a diák, akkor úgyis meg fog bukni, tehát csak egy évig kell elviselniük ezt a diákot.

> *„A szülőket meg fogom nyugtatni, hogyha képessége szerint nem tudja a tananyagot elsajátítani, akkor év végén lehet, hogy meg fog bukni és évet ismétel, de ezt a tanévet kötelességünk kibírni. Ha ideköltözik, ha ide tartozik az a község, akkor muszáj, vagyunk felvenni, ha tetszik, ha nem." (22)*

Ahol volt párhuzamos osztály, ott megoldási alternatívaként ezt említették az ebbe a csoportba tartozó pedagógusok.

> *„Megnézzük, hogyan tud beilleszkedni az osztályba, hiszen a roma gyerekek között is vannak jó képességűek. Ha nagyon kilóg az osztályközösségből, akkor lehet kérelmezni a másik osztályba kerülését, de így elsőre biztosan nem." (23)*

Egyes pedagógusok az új diákot segítenék a beilleszkedésben, megismerné az életét, beszélgetne vele, azon dolgozna, hogy bízzon benne az új diák, ha ezt látják az osztálytársai, a szülők, akkor valószínűleg már nem fognak már tiltakozni ellene. Egy pedagógus a diák elbocsátásának következményeit vázolná fel a szülőknek:

> *„Ha már bekerült az iskolába onnan kidobni nem a legjobb dolog, mert elég kényes szituációt von maga után." (14)*

> *„Nem szeretném a szülőket semmiképpen kijátszani, tehát az elején mindenféleképpen az iskolának értesülnie kell, hogy honnan érkezik és ki ez a gyerek. (…) Mindenképp meggyőzném a szülőket arról, hogy adjunk esélyt ennek a tanulónak és őt ismerjük meg magát és ha a tanuló ezt az esélyét úgymond eljátssza, akkor megpróbálni a pedagógusokkal és az iskolavezetéssel megbeszélést összehívni, meggondolni hogy mi a következő teendő." (13)*

b.) Belülről irányított pedagógusok

A belülről irányított pedagógusok mindegyike elutasítaná a szülők és diákjai magatartását és minden erejével kiállna a kirekesztett fiú mellett. Eszközként a megbeszélést és a megelőzést használná a konfliktus megoldásában és megelőzésében.

> *„Nem hagytam volna. Ez kirekesztés. Voltak közöttünk állami gondozott gyerekek én nagyon együtt éreztem velük, nagyon sajnáltam őket." (24)*

A pedagógusok többsége a szülőkön keresztül közelítene a megoldáshoz. A pedagógusok próbálnák a szülőket jobb belátásra bírni, ehhez mindenki összehívna egy rendkívüli szülői értekezletet, ahol megbeszélnék velük, hogy mi is a problémájuk ezzel az ismeretlen kisfiúval. Próbálnák meggyőzni a szülőket, hogy el kell őt fogadniuk, mert neki is ugyanannyi joga van idejárnia, mint az ők gyermekeinek.

> *„Összehívok egy szülői értekezletet, megbeszélem velük, hogy el kell fogadni, mert neki is annyi joga van oda járni, mint más gyerekeknek. Akkor meggyőzőm a szülőket, hogy fogadják el. De nálunk ilyen nincsen, rengeteg állami gondozott van." (21)*

A szülői értekezleten érveket és ellenérveket soroltatnának a szülőkkel, hogy indulatmentesen megbeszélhessék ezt a problémát.

„Először is összehívnék egy szülői értekezletet, ahol mindenki elmondhatná az érveit, ellenérveit. Elmondanám, milyen érvek szólnak mellette, de tulajdonképpen meg kell győznöm őket, mert kötelességünk fogadni, de például, ha van párhuzamosan 5 osztály, akkor fenn áll az esély arra, hogy szerveződhetnek a szülők, de itt el kell fogadniuk a szülőknek ezt a helyzetet, ha körzetes iskola nincs más tennivaló, de egy szembesítést így összehívnék, hogy indulatmentesen megbeszéljük a helyzetet." (17)

E csoportba tartozó pedagógusok próbálnák feltárni a szülők előítéleteinek, rossz beidegződéseinek gyökerét és változtatni szemléletükön.

„Szülői értekezletet hívnék össze, ahol a szülők érveit meghallgatva vitathatnánk meg a lehetőségeket. Mindenképpen észérvekkel kell a szülőket meggyőzni az elgondolásuk helytelenségéről. Mert mindenképpen rossz beidegződés eredménye az, hogy nem látnák szívesen a gyerekeik között ezt a tanulót." (30)

Egyes pedagógusok kiemelnék a roma kultúra pozitív oldalait, azt, hogy az új diákon keresztül valami újat tanulhatnak az osztályba járó gyerekek.

„Mint ember, mint pedagógus, nem tehetném azt meg, hogy a szülőknek adjak igazat. Természetes, összehívnám a szülőket, és valahogyan megpróbálnám meggyőzni őket arról, hogy nem lesz ennek semmiféle káros következménye. Ahhoz mi is kellünk, mi tanárok, szülők, gyerekek, hogy segítsük egy új embernek, főleg egy olyan új embernek a beilleszkedését, aki ugye több szempontból is hátrányos helyzetű (...) próbálnám meggyőzni a szülőket, hogy higgyék el, hogy ez a kis közösség még inkább színesebbé válna egy vidám roma kultúrát is sugárzó fiataltól." (26)

Egyes pedagógusok az osztályba járó diákokkal beszélgetnének az állami gondozott és romák helyzetéről, a roma kultúráról, arról, hogy mennyi hátrány éri őket Magyarországon életük során. A kialakult előítéleteiket így megpróbálni megszüntetni.

„Először is beszélgetnék az osztállyal, hogy mi az ő véleményük az új diáktársukkal kapcsolatban. Tulajdonképpen semmi mást nem tudnak róla, minthogy roma származású. Kíváncsi volnék, hogy vannak-e előítéleteik társukkal szemben? Miért? És ez a saját álláspontjuk-e, vagy más befolyásolás következménye a kialakult véleményük? Mindenképpen felhívnám rá a figyelmüket, hogy meg kell adni neki a lehetőséget, és ne ítéljenek el előre egy emberi sorsot." (30)

Egyes pedagógusok az új diák eddigi életét elmesélnék a diákoknak egy beszélgetés alkalmával, amikor a roma fiú nincs jelen, hangsúlyozva azt, hogy ő nem tehet a kialakult helyzetről és akármelyikük lehetne a helyében.

„Amikor nincs ott az a gyerek, akkor a többiekkel beszélgetnék arról, hogy ez a gyerek miért került állami gondozásba, és hogy nem tehet róla és arról sem tehet, hogy most idekerült. És mi lenne, ha ti kerülnétek hasonló helyzetbe. Valahogy megpróbálnám annak a gyereknek a helyzetét ismertetni a többiekkel, és hogy próbálják elfogadni." (32)

Más pedagógusok mind a szülőkkel és mind a diákokkal elbeszélgetnének az új diákról és a neki címzett előítéletes megbélyegzésekről.

„Szülőkkel, diákokkal meg kell értetni hogy nem ezen múlik egy osztály színvonala. Nyilván rendelkezünk előítéletekkel, de az a gyerek nem tehet semmiről, látatlanban elvenni tőle a jobb élet esélyét, megbélyegezni nem áll jogunkban emberileg." (33)

10.3 Eredmények: a fegyelmezett osztály

Az interjúk során kérdés volt, hogy: *Milyen egy fegyelmezett osztály Ön szerint?* Témán szempontjából fontos, hogy mit gondolnak a pedagógusok, milyen egy fegyelmezett osztály, milyen jellemzőkkel írják le, a saját osztályukat annak tartják-e. A következőkben az erre a kérdésre adott pedagógus válaszok segítségével fogom bemutatni, hogy 2017-ben mit értenek a falusi általános iskolákban tanító pedagógusok a fegyelmezett osztály fogalmán. Már az első néhány interjú után kirajzolódott, hogy ez az osztály, a fegyelmezett osztály jelenti a pedagógusoknak az ideális osztályt. Sokszor utópiaként írták le, feltételes módban definiálva a fegyelmezett osztály fogalmát. Sokszor pedig múlt időben, hogy milyen volt pályafutások korábbi szakaszában egy fegyelmezett osztály, hozzátéve, hogy ma már nem tud ilyen osztályokat létrehozni. Úgy gondolom, mindkettő nagyon tanulságos számunkra, hiszen a múlt időben vagy jövő időben való beszédmód alapjaiban meghatározta adott pedagógus karakterének jellegét is.

10.3.1 Tradíciók által irányított pedagógusok

A tradíciók által irányított pedagógusok csoportjánál a fegyelmezett osztály egy olyan osztályt jelent, mely a tanórákat csendben, fegyelmezetten üli végig, tartják magukat a tantermi rendhez, nem rendetlenkednek, megadják a felnőtteknek járó tiszteletet. A tantermi rend azt jelenti esetükben, hogy a diákok nem fogyasztanak ételt és/vagy italt, nem mehettek ki óra közben a mosdóba vagy az osztályteremben lévő szemeteshez. Az órákon a fegyelmezett diák nem foglalkozik mással, nem beszélget, és nem szól közbe.

> *„Minden tanár ragaszkodik a csendhez, a tantermi rendhez, legalább az alapvető felnőtteknek járó tisztelethez. Közbeszólás-mentes mással való foglalkozás-mentes legyen.” (15)*

A tradíciók által irányított pedagógusok szerint a fegyelmezett osztály életében a csengőszó fontos szerepet játszik, ahogy a hetesek is. A pedagógusoknak fő segítői a hetesek és a felügyelők a fegyelmezett osztály létrehozásában. A becsengetés után közvetlenül a hetesek kiállnak várakozóan a helyükre, a tábla elé, míg meg nem érkezik a pedagógus ők felelnek a rendért. A rendetlenkedők nevét felírják a táblára. A pedagógus, megérkezése után jelentenek. További elvárás az is, hogy tudjon a fegyelmezett osztály tisztelettudóan viselkedni a rendezvényeken.

> *„Tanítási órán, becsengő után csend van, hetes kint áll, tudja a feladatát, ha a tanár bejön, felállnak. Jelentkezés nélkül nem beszélnek. Tudnak csendben dolgozni, iskolai rendezvényeken tisztelettudóan viselkednek, nem beszélgetnek, magatartásukkal nem zavarják a megemlékezést például.”(22)*

A kicsengő elhangzásához is elvárásokat állítanak a pedagógusok a fegyelmezett osztály felé. Elítélik azokat az osztályokat, akik a csengőszóval egy időben elkezdenek pakolni, mocorogni, beszélgetni és nem várják meg türelemmel, hogy a pedagógus lezárja az órát.

> *„Kicsengetéskor nem kezdenek el rögtön pakolni és nem pattannak fel a székből, hanem ha van még a pedagógusnak mondanivalója, akkor azt megvárják." (29)*

Elvárás az is, hogy a fegyelmezett osztály fegyelmezetten viselkedjen más pedagógus óráján is, nemcsak az osztályfőnökén. A pedagógusok elmondták, hogy ellenszegülés, fegyelmezetlenség mindig is lesz, mert a gyerekek mindig próbálgatják a határaikat, az egyik pedagógus példaként említette, hogy nála folyamatosan kikérezkednek a mosdóba, mikor tudják, hogy ez nem megengedett nála a tanítási órán.

> *„Mondhatom példának a tanítási óráról folyamatos vécére való kérezkedést. Annyira aranyosak, amikor egymásnak mondják, hogy de hát tudod, hogy tanár néni nem enged ki. Ez olyan, amihez például ragaszkodok, ilyen kisebb dolgokhoz, tudják, hogy a szünet azért van, hogy a kisebb nagyobb dolguk el tudják végezni és egy idő után van, hogy hetekig nem kell egy gyerekre se azért rászólni, hogy nem mehet ki a vécére."*

Ugyanezeket a sajátosságokat találjuk a kívülről irányított pedagógusoknál, akik elsősorban a házirendben megfogalmazott szabályok maradéktalan betartását várják a fegyelmezett osztálytól.

10.3.2 Belülről irányított pedagógusok

Pozitív eredmény, hogy a pedagógusok többsége a belülről irányított pedagógus kategóriába sorolódott. Egy fegyelmezett diákokból álló osztálytól nem azt várják el, amit évtizedekkel ezelőtt tőlük is elvártak az iskolában, amit jelen esetben a tradíciók által és a kívülről irányított pedagógusok elvárnak. Az ide tartozó pedagógusok jellemzően megengedtek bizonyos fokú lazaságot a tanórákon a gyerekek életkori sajátosságait figyelembe véve.

> *„Én nem az a típusú tanár vagyok, akinek az óráján csak felállva, csak haptákba vágva lehet válaszolni, csak felállva lehet verset mondani, és mondjuk nem lehet kivinni a kukához egy darab szemetet óra közben, vagy ha kihegyeztem a ceruzámat, akkor nem vihetem ki a hegyezéket anélkül, hogy engedélyt kérek rá, azzal nem zavarja az óra csöndjét vagy rendjét. Nem az a típus vagyok, hogy a légy zümmögését is meg kell, hogy halljam az órán, munkazaj mindig van. Apró sustorgás, ami természetesen a munkához kapcsolódik, egy kérdés a padtárshoz, ami nyilván nem beszélgetés és nem fegyelmezetlenség."(26)*

Az egyik pedagógus elmondta, hogy át kellett értékelnie magában ezt a fogalmat, hiszen a főiskolán szerinte nem jól gondolkodtak a fegyelmezett osztály fogalmáról. Nem a mai kor igényeihez mérten tanították meg őket tanítani, igazából a való életben tanulta meg a tanítást.

> *„Eddig azt csináltuk, hogy állj ide, állj sorba, maradj csendbe, ülj le, holott az a gyerek már öt órát ott ült, egy kicsit ki kell engedniük." (17)*

A belülről irányított pedagógusok elvárása, hogy ne legyen nagy csend a tanórán, az félelemmel teli légkört jelent a pedagógusnak, legyen egy egészséges munkazaj, hiszen

munka folyik az órán. A tananyaggal kapcsolatban vitatkozzanak a diákok, legyenek aktívak és segítsék egymást.

> *„A fegyelmezett osztály ne legyen olyan csendben, hogy a légy zümmögését halljuk. Vitatkozzanak egymással, a tananyaggal kapcsolatban, elképzeléseiket vitassák meg velem, különösen csoportmunkában segítsenek egymásnak.” (28)*

Az egyik ide tartozó pedagógus szerint az a fegyelmezett osztály, amely magától tudja mikor mit szabad és mit nem, kölcsönösen tiszteletben tartja diáktársai jogait és a pedagógus jogait.

> *„Nem várom el azt a gyerekektől, hogy egyenesen üljenek órán. Szerintem egy fegyelmezett osztály magától tudja, hogy mikor szólalhat meg, nem kiabál be, odafigyel, de ugye ez nagyon sok mindentől függ, hogy mennyire van lekötve. Betartja azokat a szabályokat, amelyeket felállítottunk. Órán valóban az, hogy ne zavarják egymást, ne vágjanak közbe. Egymásra figyeljenek, kint az udvaron is. Ha elmegyünk sétálni, akkor, köszönnek, tudnak közlekedni. Szerintem ez minden beletartozik.” (17)*

Egy pedagógus elmondta, hogy ő fegyelmezett osztályról álmodni sem mer. Nagyon sok diáknak alapvető szükségletei nincsenek kielégítve, így a fegyelmezett osztály számára egy utópia marad, szerinte, míg egy diák éhes, addig nem várhatja el tőle, hogy fegyelmezetten viselkedjen.

> *„Most mondhatnám, hogy olyan ahol minden gyerek tiszta öltözetben jár, úgy jön el iskolába, hogy evett reggel és csillogó szemmel tud figyelni az órán. Igazából ez lenne a legjobb, ha reggel már nem a tízórait várná, hogy élvezhesse az órákat.” (18)*

Az utópiát lefestő egyik pedagógus szeretné, ha a diákok maguk alkotnának határokat, olyanokat, amikhez tartani is tudják magukat, mert a szigorú szabályok szerinte tönkreteszi a gyermekkorukat.

> *„Nem olyat képzelek el, hogy egy hang nélkül ül, én szeretem, ha a gyerek vidám. De azt, igenis azt szeretném, hogyha, ha a pedagógus azt mondja, hogy „Gyertek és most ezt csináljuk meg!”, akkor ne holnap, meg holnapután, hanem azonnal csinálják. Hát, én egy olyat gondolnék el, hogy a gyerekkorukat ne öljék meg a szabályok, de azért ők is tudják azt, hogy meddig mehetnek el. Tehát hogy tudják magukat behatárolni, hogy na, meddig mehetnek el, és hol álljanak meg. Tehát saját maguk.” (27)*

10.4 Eredmények: jutalmazási módszerek

10.4.1 A jutalmazás esetei

Az iskolák házirendjei szerint a képességeihez mérten kiemelkedő szorgalmat vagy példamutató magatartást tanúsító diákot dicséretben lehet részesíteni. Hasonlóan akkor is, ha a tanuló rendszeresen példás tanulmányi eredményt ér el, vagy közösségi munkát végez az iskola érdekében. Dicséretben részesíthető az a diák is, aki az iskolában vagy az iskolán kívül megrendezett versenyeken, vetélkedőkön, előadásokon, bemutatókon vesz részt. Utolsó passzusként minden iskola megemlítette, hogy az a diák is dicséretben részesíthető, aki bármilyen módon öregbíti iskolája hírnevét. Az interjúk során ezeket az eseteket sorra megemlítették a pedagógusok is. Ilyen jellegű iskolai szintű dicséreteket lehet odaítélni

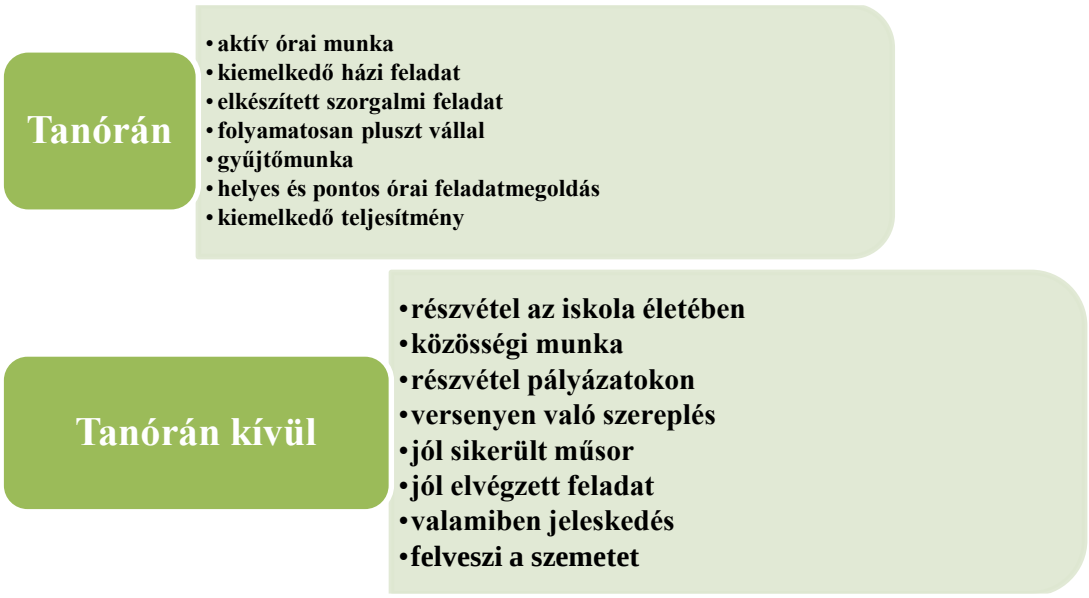
évközben vagy évvégén. Ez utóbbi esetben a tanévzáró ünnepségen adják át a diákoknak, persze abban, hogy ezeket pontosan mely diákok kapják a pedagógusoknak is szerepük van, hiszen ők javasolják, hogy osztályukból ki vagy kik kapjanak dicséretet.
A pedagógusoknak az évközi folyamatos jutalmazásnál mégis nagyobb szerepük van, ezeket az eseteket kerestem az interjúk segítségével.

A pedagógusok jutalmaznak tanórán és tanórán kívül, különböző gyakoriságokkal: minden óra végén, minden nap végén, minden hét végén vagy minden félév végén. Általános, hogy mindig valamilyen plusz teljesítést, plusz munkát jutalmaznak.

Tanórán jutalmazzák az aktív órai munkát, a kiemelkedő gondossággal elkészített házi feladatot, a szorgalmi feladat megoldását, a plusz feladat elvállását, a gyűjtőmunka elvállalását és teljesítését. Jutalmazzák a helyes és pontos órai feladatmegoldást, de bármilyen egyéb jellegű kiemelkedő teljesítményt is.

Tanórán kívül jutalmazzák a pedagógusok, ha a diák közösségi munkát végez az osztálya vagy iskolája érdekében, ez az iskola életében való aktív részvételt jelent. Jutalmazzák, ha valaki részt vesz versenyeken, pályázatokon, vagy ha valaki kiemelkedően szerepelt egy-egy iskolai rendezvény alkalmával. Jutalmaznak bármilyen esetet, mikor a diák valamiben jeleskedett, jól elvégzett egy feladatot vagy éppen felvette a szemetet a folyosón.

13. ábra: A jutalmazás esetei tanórán és azon kívül



Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2017

10.4.2 A jutalmazás eszközei

14. ábra: A pedagógusok által használt jutalmazási eszközök

a.) Verbális és nonverbális	b.) Házirend szerint	c.) Érdemjegy	d.) Jutalom	e.) Szabadidős progam	f.) Egyéb
• dicséret • ösztönzés • dicsérő simogatás • dicsérő ránézés • dicsérő mosoly	• írásbeli dicséretek • jutalomkönyv • oklevél	• 5 piros pont = 1 ötös • 5 piros plusz = 1 ötös • 5 like = 1 ötös • 5 smile = 1 ötös • 5 matrica = 1 ötös • 5 kártya = 1 ötös • 3 piros plusz = 1 ötös • 5 piros pont/matrica=1 plusz, 3 plusz=1 ötös • csillagok gyűjtése • bárányok, lovagok, aranypénz gyűjtése • kis ötös adása • zöld ötös adása • nyomdázás	• oklevél, emléklap • szinezhető képek • poszter • naptár • könyvjelző • sütemény • csokoládé • cukorka	• kirándulás • fagyizás • játék az óra végén • testveleésórán végig játék • következő órán végig séta, játék • gitározás	• pedagógus táskájának cipelése • pedagógus eszközeinek kikészítése • kisvonat • magatartásfa

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés 2018

a.) Verbális és nonverbális

A pedagógusok minden órán jutalmaznak szóbeli dicsérettel és metakommunikatív jelekkel. Egy kedves, dicsérő mondattal, ránézéssel, mosollyal, egy simogatással. Ez a legnépszerűbb eszköze a jutalmazásnak a pedagógusok körében.

> *„Hát a jutalmazás az a dicséret, minden formájában és teljesen mindegy, hogy most éppen a cipőjét dicsérem meg, mikor megyek befelé az órára, vagy az órai munkáját dicsérem meg az óra végén. Ők nekik egy szó egy ránézés egy simogatás, minden nagyon sokat jelent." (10)*

b.) Házirend

A házirend fokozatai alapján történő jutalmazásra sokkal ritkábban került sor. A házirendekben az alábbiakat jelölték meg az iskolai jutalmazás fokozataiként:

- *szaktanári dicséret,*
- *napközis nevelői dicséret,*
- *osztályfőnöki dicséret,*
- *intézményvezetői dicséret,*
- *nevelőtestületi dicséret,*
- *oklevél, könyvjutalom,*
- *Jó tanuló, jó sportoló cím,*
- *Év tanulója cím.*

Az oklevél, könyvjutalom, és a Jó tanuló, jó sportoló, Év tanulója cím odaítélést, átadása mindig év végén a tanévzáró ünnepségen történt ünnepélyes keretek között. A dicséreteket, a szaktanáritól a nevelőtestületi dicséretig év közben is odaítélhették az arra érdemes diákoknak. Ezek mindig írásban rögzítették, az ellenőrzőbe, naplóba beírva szülőt tájékoztatva róla. Olyan átválthatóság is megjelent az interjúk során, hogy ha egy diák részesült valamilyen szintű dicséretben, abban a félévben magatartásból is automatikusan jelest kap.

> *„Ha valamelyik gyerek kiemelkedően teljesít valamiben, akkor osztályfőnöki dicséretet, írásbeli osztályfőnöki dicséretet szoktam adni neki. Hát, ez annyira nem gyakori, nem igazán szokott gyakori lenni, de volt már rá példa." (26)*

c.) Érdemjegy

Az egyik legáltalánosabb és legnépszerűbb jutalmazási eszköz az érdemjegy volt. Egyes pedagógusoknál, valamilyen kiemelkedő teljesítmény után azonnal ötöst lehetett kapni az adott szaktantárgyból.

> *„Hogyha készülünk valamilyen műsorra, és jól szerepeltek, és meg voltam elégedve mindenkivel, akkor én szoktam jutalmazni, és általában ezt úgy teszem, hogy az én tantárgyamra kapnak egy jegyet, általában irodalomra szoktam adni egy ötöst, de zölddel írom természetesen, és ebből tudjuk, hogy ez egy olyan jegy, ami úgymond köszönet vagy elismerés a munkájukért." (26)*

Ez a jegy naplóba sokszor más színnel kerül be, vagy kisebb méretű ötösként. A pedagógusok ezeket nem teljes értékű ötösként veszik figyelembe a félév végi értékeléskor.

> *„Minden osztályban más és más van. Az ötödik osztályban, mivel a János Vitézt tanuljuk, bárányokat gyűjtünk. A hatodik osztályban ugye a lovagkort tanulunk, lovagokat gyűjtünk, a 7-ben, 8-ban pedig aranypénzt, akármi után, mondjuk 5 vagy 10 után kap egy ötöst, az azonnali jó teljesítményt meg akár azonnali ötössel." (7)*

A pedagógusok jutalmazási eszközként minden iskolában használták a piros pontok, pluszok, kisötösök, nagyötösök, like-ok, smile-ok, matricák, kártyák, csillagok, aranypénzek, lovagok, báránykák gyűjtési rendszerét, melyek beválthatóak voltak valódi érdemjegyekre is.

> *„Vannak ilyen kis gyerekes dolgok kártyák, amelyek ilyen védett állatok képei vannak, színes mind a két oldala, osztogatom, szeretik nagyon. Ha valaki hármat gyűjtött, hármas kell neki, beváltja, kész. Nem lehet átvinni egyik témakörről a másikra." (5)*

d.) Jutalom

Alsó tagozatban az egyik pedagógus oklevéllel, emléklappal jutalmazza elsőseit, mikor megtanultak írni, olvasni vagy számolni. Egyes pedagógusok valamilyen tárgyi ajándékkal jutalmazzák jól teljesítő vagy pluszt vállaló diákjaikat, kiszínezhető képekkel, a kedvenc focistát ábrázoló poszterrel, zsebnaptárral vagy könyvjelzővel.

> *„Ha jó a kapcsolatunk velük és tudjuk, hogy számukra mi számít jutalomnak. Természeten a pluszok, kisötösök is fontosak, de nem mindig a jegy a legjobb jutalom. Egy jól menő sztár, focista vagy a legújabb sportkocsi posztere nagyobb öröm lehet. A lényeg szerintem, hogy az ők nyelvükön jutalmazzuk őket." (33)*

Népszerű jutalmazási eszköz volt a csokoládé, cukorka, sütemény adása is.

> *„Viszek egy kis tortát, vagy a farsangra a jó munkájukért is sütöttem nekik. Szeretik a süteményt, tortát viszek nekik. Vagy már most tartottam úgy is órát, hogy egy kis cukorkával, és akkor, amelyik jót mondott, annak adtam egy cukorkát, így is jutalmaztam már. Tehát mikor milyen ötlet jut eszembe." (27)*

e.) Szabadidős program

A válaszadó pedagógusok előszeretettel jutalmaztak közös programmal is, mely jelenthetett egy közös sétát, vagy közös játékot az udvaron a következő közös óra ideje alatt, vagy az óra végén.

> *„Az egész osztálynak jutalom az, ha mondom, hogy ó gyerekek már csak ezt a két feladatot és következő órán kimegyünk az udvarra vagy elmegyünk sétálni vagy tesi órán nem tornázunk, hanem játszunk végig. Tehát ilyenekkel."(25)*

Bizonyos iskolai kirándulásokra nem mehet mindenki csak néhány kiválasztott diák jutalomképpen. Jutalom volt a közös fagyizás. Az egyik zenekedvelő pedagógus jutalma a közös zenélés volt.

> *„Amit nagyon szeretnek, ha behozom a gitárt és zenélek nekik."(18)*

f.) Egyéb

Az egyéb kategóriába soroltam az olyan eszközöket, melyek megjelenése esetleges volt a többi eszközhöz képest, de kihagyásuk indokolatlan lett volna a teljességre való törekvés

miatt. Az egyik pedagógus azzal jutalmazott minden héten egy diákot, hogy következő héten minden reggel várnia kell őt az iskola kapujában és beviheti a pedagógus táskáját a tanterembe. A diáknak a pedagógus táskájából ki kell pakolnia a tanításhoz szükséges eszközöket és azokat szépen, sorban kikészíteni a tanári asztalra, és a naplót kinyitni az adott napnál. Ebbe a kategóriába került a büntetésnél, fegyelmezésnél említett magatartásfa, melyet természetesen jutalmazásra is használtak. Ehhez hasonló módszer volt a vonatos módszer is, szintén alsó tagozatosoknál. Ezzel a számolás, olvasás és írás készségeinek az elsajátításának a jutalmazása történik.

> *„Van egy vonat a falon, egy színes kisvonat, amiben az jutalmazásuk történik, a mozdonyban van 3 ablak, az egyik a jól olvasok, a ügyesen számolok, szépen írok, ez a három ablak van és akkor ide lehet bekerülni. És akkor mindenkinek van egy kocsija, egy vasúti kocsija és akkor itt négy ablak van, az első ablakban a gyerek fényképe, mellette három kis ablakocska, és alatta meg ilyen kis zacskókat ragasztottam, és hogyan órán jól dolgoznak, akkor a piros korongot a markába teszem, és akkor oda rakja bele, amibe éppen kell, abban őrzik a korongot. És akkor azt majd be lehet váltani egy kártyára, amit majd ráragasztunk a vonat ablakára” (8)*

10.5 Eredmények: osztálytermi térszervezés

Az interjúkból az is kiderült, hogy a pedagógusok igen tudatosan fegyelmeznek vagy büntetnek a térszervezéssel az osztályteremben, melyet legtöbb esetben preventív fegyelmezési eszközként használnak. Az iskolai térszervezést tekintve talán a leglényegesebb és legszembetűnőbb dolog a folyosó- tanári-osztályterem elkülönülése. Ha szünet van, akkor a gyerekek a folyosón vannak, a tanárok a tanáriban, ahol gyereket csak ritkán lehet látni. A tanárok felsőbbrendűségét sugallja, hogy sok iskolában még kilincs sincs kívülről a tanárin vagy csengőt helyeztek el rajta, amin a diákok tudnak jelezni a tanároknak, ha szeretnének valamit. Egy másik kritikus pont az osztályokban lévő ülésrend. A padok elrendezése tudatosítja a gyerekekben, hogy egymással nem beszélgethetnek az órák alatt, csupán a tanár és diák között valósulhat meg egyirányú vagy kétirányú kommunikáció. Mindezeken a dolgokon nagyon nehéz lenne változtatni a pedagógusok szerint, főként anyagi akadályok miatt, pedig az iskolai térszervezés merevsége lassan, fokozatosan oldható lenne.

10.5.1 Padok elrendezése

A padok és a tanári asztal legnépszerűbb elrendezése a hagyományos, frontális oktatáshoz megfelelő. A tradíciók által irányított pedagógusok szerint ez a legjobb elrendezés.

A padok kétszemélyesek, de volt, ahol egyszemélyes padok voltak. A padokat 2 vagy 3 oszlopban rendezik el a táblával és a tanári asztallal szemben. A tanári asztal mindig a tábla elé kerül, a középső padsorral szembefordítva. Egy pedagógus számolt be olyan

elrendezésről, hogy a tanári asztal a terem sarkába, az egyik szélső padsorral szemben kapott helyett.

> *„A terem elrendezése a régi típusú frontális elrendezés. Elől tanári asztal, vele szemben a padok. A körben elhelyezkedő padok nem megvalósíthatóak, a szaktantermi vándorló rendszer miatt és a nagy osztálylétszám miatt sem.” (33)*

Voltak pedagógusok, akik elmondták, hogy szeretnék másként, de különböző okok miatt nem tudják kivitelezni. Ők a kívülről irányított pedagógusok. Az okok között a szaktantermi vándorlást említették, a terem túl kicsi méretét, a túl magas osztálylétszámot, vagy azt, hogy más pedagógusok panaszkodtak, hogy ilyen elrendezés mellett nem lehet tanítani, vagy azt, hogy délután napközi van a teremben és a napközis foglalkozásokhoz nem szerencsés a padok U alakú elrendezése.

> *„Csak tudod az a baj, hogy maradnának így a padok egész évre, ahogy csoportmunkára berendezzük, csak nálunk van a napközi a tantermünkben, az viszont ott nem jó. Akkor tudod, már ide szólok, oda kotyog, főleg 1.-2. van együtt és az úgy mondták a napközisek, hogy ha Istent ismerek, rendezzük vissza a tantermet a hagyományosba.” (3)*

> *„A hagyományos, 3 padsor, kettesével ülnek, maximum 1-2 embert tudok mozgatni. Én szeretném, meg láttam már több osztályban, amikor így csoportosan ülnek, tehát ilyen csoportmunkára alkalmas dolgok voltak, de ezt nem teszi lehetővé, hogy ilyen szaktantermi vándorlás van. Felsőbe nem is megvalósítható, mert egyik órán itt vannak, másik órán ott vannak, meg nehéz is lenne így dolgozni, mert tapasztaltam már mikor próbáltam csoportmunkába, hogy nem mindenki vevő, sőt még rontja inkább a teljesítményt, ha egyesek hülyéskedése. Tehát ez a 3 padsor.” (1)*

Egy pedagógus a gyerekek kérésére tanított rövid ideig U alakú padelrendezés mellett, de ezt az ötletet ő is elvetette.

> *„Volt már olyan, hogy, ez mondjuk a gyerekek kérésére történt, hogy úgy tartottunk órát, hogy vagy egy U-alakba helyeztük el a padokat és székeket, vagy pedig egy ilyen félkör alakban. De alapvetően, még egyszer mondom, tehát ilyen frontális az elhelyezés.” (26)*

> *„A tanári asztal a táblánál van, a padok elrendezése változó most nagyon sokáig össze voltak tolva, csoportmunkában dolgoztak 3 hónapon keresztül, most széthúztuk mert a tanárok panaszkodtak hogy fegyelmezetlenek így a gyerekek úgyhogy vissza kellett állítani, most 3 sorban vannak a padok, de egyébként össze voltak tolva a padok sokáig.” (21)*

> *„Egyedül a padok elrendezésével nem nagyon vagyok megelégedve, az ideális csoportokba rendezve lenne, szerintem, de a terem nagysága miatt egyesével vannak a padok. Nem lehet másképp, mert túl kicsi a terem, kevés a hely.” (11)*

> *„Sokszor jó lenne, mint például színjátékon, ott kifejezetten körbe ülünk. mindenki egyenrangú, én is, ott játszunk, ott csak egy vagyok közülük, igaz, hogy én vagyok a játékvezető, engem is ki lehet ejteni, engem is lehet választani. És tudod azért jó a gyerekekhez közel kerülni.” (9)*

A belülről irányított pedagógusok csoportja is kirajzolódott. Azok a pedagógusok tartoztak ide, akik mindig változtatják a padok elrendezését, attól függően, hogy az aktuális munkafolyamat mit kíván meg. Kör alakban rendezték el a padokat, mivel így gondolják legideálisabbnak.

„A tanterem elrendezése is mindig attól függ, hogy most milyen munkaformában dolgozunk, ha páros munka, akkor így párba teszem őket, ha frontális, akkor U alakba, mert nagyon kevesen vagyunk, akkor oda közéjük ülök. Ha csoportmunka, akkor négyet összeforgatunk, akkor úgy ülünk. Ez is így változik." (8)

10.5.2 Ülésrend

Ülésrend szinte minden pedagógus osztályában volt. Az ülésrend fogalma alatt azt értettem, mikor a padokban ülő diákok neveit, az osztályfőnök beírja év elején a naplóba. Csupán néhány pedagógus számolt be arról, hogy ezt ő nem teszi meg. Sokszor ez nem is az osztályfőnök döntése volt, hiszen több iskolában felsőbb utasítás, hogy a tanév első heteiben be kell kerülnie az ülésrendnek a napló erre kijelölt lapjára. De az, hogy utána ezt a beírt ülésrendet melyik pedagógus mennyire veszi komolyan, ténylegesen, a gyakorlatban van-e nála ülésrend, az már az osztályfőnökök, szaktanárok döntése. Az ülésrendet minden esetben az osztályfőnök készíti el, a többi szaktanár is sokszor ehhez tartotta magát, hiszen megbíztak az osztályfőnökben, abban, hogy ő ismeri a legjobban a saját osztályát. Ahol szaktantermi vándorlás van, ott a különböző szaktantermekben is tartaniuk kellett az eredeti ülésrendhez magukat a diákoknak, eltérni csak akkor lehetett, ha a padok elrendezése vagy száma eltérő volt a szaktanteremben, mint az osztályteremben. Az ülésrend kapcsán három magatartás rajzolódott ki, függetlenül attól, hogy a naplóban szerepelt-e ülésrend vagy sem:

- *pedagógus dönti el év elején, változtat rajta, ha szükséges, ha kérik,*
- *diákok döntik el év elején, pedagógus változtat rajta, ha szükséges, ha kérik,*
- *diákok döntik el, nincs számon tartva, év közben is lehet máshová ülni, kérés nélkül is*.

E három magatartás elkülönült a kialakított három pedagógus karakternél is.

A tradíciók által irányított pedagógusnál van ülésrend, mindig be van írva a naplóba, az tanév elején gondos mérlegelés során dönt róla. A diákok igényeit, barátságait nem igazán veszi figyelembe a kialakítás során. A tanév során elvárja ennek betartását. A tanév során, ha szükségesnek látja, módosít rajta, ritkán a diákok kérésére is.

„Van ülésrend, be van írva a naplóba és attól eltérni nem szabad. Próbálkoznak de nem, be kell tartani. Muszáj." (21)

„Egyrészt mivel vándorlás van a szaktantermi rendszer miatt, ezért muszáj, hogy működjön, én tartanám mindig, és tudják is, hogy nem lehet máshol ülni, ahogy az ülésrend, vagy, ahogy az én elvárásom. Ez azért jó, mert a rendre szoktatja a gyereket, van alapja, kész. Én ebből egy kicsit sem engedek, meg ugye, hát amikor visszagondolok, rögtön kiszúrom, hogy nem a helyén ül. Miért, az a kislány tetszik neki, mellé ült, rögtön nem úgy működik órán, ha a kiscsaj mellett ülne, na, vissza a helyedre. Tehát na, a rend, amit mondtam. (5)

A kívülről irányított pedagógusoknál be van írva a naplóba, de úgy, ahogy a diákok kialakították egymás között azt a félév elején. A pedagógus itt is elvárja annak betartását, ha szükséges módosít rajta, akár a diákok kérésére is.

> **„***Először meg szoktam engedni nekik, hogy úgy üljenek le, ahogy ők akarnak. És akkor, amikor látom, hogy az nem vált be, vagy fecsegés van, akkor robbantani szoktam, tehát mikor hova ültetem őket. (27)*

> *„Az ülésrendet a gyerekek szokták kialakítani maguknak, nem szoktam rajta változtatni, de mihelyt probléma van akkor igen, és ezt ők is tudják." (22)*

> *„Szerintem a leghosszabb, amikor mindenki ugyanott ül, az szerintem két hét. Meg ők is jönnek kívánságokkal, hogy: tanár néni oda ülhetek mellé? Szoktam mondani, hogyha nem lesz beszélgetés, akkor ott ülhettek, de ha dumáltok, akkor pucolás vissza a helyetekre." (25)*

A pedagógusok harmadik csoportjánál nincs ülésrend, a belülről irányított pedagógusoknál teljesen szabadon mozoghatnak a diákok, év közben is szabadon változtatják a helyüket. Attól függetlenül, hogy van-e a naplóban ülésrend vagy nem.

> *„Az az igazság, hogy nem. Nem készítettem. Mindenki azzal ült, akivel akart. Még évközben is lehet változtatni." (24)*

> *„Nálunk is van, én megmondom őszintén, hogy én nem tartom be, tehát én tiszteletben tartom a gyerekeknek azt a kérését, hogy én ezzel vagy azzal szeretnék ülni, vagy egyedül szeretnék ülni. Alakítunk ki ülésrendet, meg be is van írva a naplóba, hogy ugye milyen az ülésrend, de nem ragaszkodom hozzá, figyelembe veszem a gyerekek kérését.(26)*

> *„A diákok döntései alapján alakult ki, nem vagyok híve annak, hogy a pedagógus dönti el, kivel kell a diáknak együtt ülnie, dolgozni." (33)*

> *„Arra kötelezni egy gyereket, hogy napi 8 órába egy olyan ember mellé üljön, akit nem szeret, az sem megoldás." (10)*

Persze a pedagógusok e csoportja is, ha szükségét érezte módosított a diákok helyén, de ez soha nem azért következett be, mert a diákok rendetlenkedtek vagy beszélgettek. Ez a típusú pedagógus nem használta az ülésrendet, elültetést fegyelmezési eszközként.

> *„Én el szoktam mondani, hogy ahová leül a gyerek, ott fog ülni. Én nem fogom ültetgetni, mert abból csak a probléma van, hogy ő ezzel nem akar, ezzel akartam stb. Ha valakinek nem tetszik a padtársa, van üres hely és el lehet ülni, mondjuk, ha véletlenül valakinek ugye rossz a szeme, vagy mit tudom én, akkor előre ültetem." (3)*

De milyen jellemzőket vesznek figyelembe az ülésrend kialakításánál, vagy módosításánál? Figyelembe veszik a pedagógusok, a pedagógustípustól függetlenül a diákok magasságát, a diák látásának minőségét, a diákbarátságokat és diákszerelmeket, a diákok képességeit és személyiségét, a diákok nemét és egyéb diákigényeket is.

> *„Van, amikor témazárónál veszem észre, hogy egész más számokat írt a gyerek, jól kiszámolta, csak mást, azt mondja, ő azt látta. Akkor megkérdem, hogy anyukád miért nem visz el, hát mert nem ér rá, meg így meg úgy, ugye a szemészetre, sajnos ilyen gond is van. Ezek is befolyásolják, hogy most mi lesz a sorrend az ülésrendben." (6)*

Változó volt, hogy kinél melyik volt az elsődleges szempont, volt, aki próbálta az összes szempontot figyelembe venni, voltak, akik a diákok képességei szerint szegregálták őket a termen belül: a leggyengébb diákokat egy csoportba, legelőre ültetve vagy éppen a terem

legutolsó padjaiba, mondván úgyis csak zavarnák és lassítanák a munkát. Az is népszerű volt, hogy egy gyengébb tanuló mellé padtársként egy jobb képességű diákot ültettek.

> *„Nekem több féle szempontom van, van, aki úgy ülteti, hogy minél távolabb azt, aki minél jobb, ha távol ül, én általában úgy szoktam, hogy magasság, vagy van olyan gond, hogy gyerek nem lát, vagy szemüveges, akkor azt előre szoktam ültetni, ha kisebb termetű, akkor előre szoktam ültetni. Ha tudom, hogy valaki beszédesebb vagy jobban eltereli a másik figyelmét, azokat egy kicsit távolabb egymástól. Két fiú közé lányt ültettem. (2)*

Az egyik iskolában általános szabály, hogy egy padban egy gyerek ül. A pedagógus szerint így lehet a leghatékonyabban dolgozni, hogy még az esélye sincs meg a folytonos órai beszélgetésnek.

> *„Nem szeretjük, általában egyedül ülnek, mert nagyon hajlamosak arra, hogy beszélgetnek, talán így jobban tudnak figyelni. Meg megengedhető, mert kislétszám, nem kell őket összezsúfolni, úgyhogy egy padban egy gyerek ül a legtöbb osztályban." (2)*

Az ülésrend funkciója minden esetben a fegyelmezés volt, a rend fenntartása, a zavartalan munka segítése, minden esetben ezzel a célzattal készítették el a pedagógusok, és tartatták be. Néhány pedagógus beszámolt arról is, hogy a nevek miatt is hasznos lehet az ülésrend névsor a mindennapokban.

> *„De ugye a naplóban van is hely, oda az ülésrendet beírni és az azért is jó, mert onnan kileshetek neveket, ugye nekem is szabad puskázni, hogy most is ki is az a kisfiú vagy az a kislány, akit meg kell szólítani. Mondjuk, egy idő után már szégyellem, mikor nem tudom a nevét, megmondom őszintén, de heti egy technika órám van velük. Megcsinálják, amit kell, de azon túl, túl sok kapcsolat nincsen és olyankor jó bizony ez a kis puska." (6)*

A tizedik fejezet összegzéseként hangsúlyoznunk kell, hogy a pedagógusok nem minden esetben tettek különbséget a fegyelmezés és a büntetés fogalma között. Sokszor hasonló eseteket említettek és hasonló eszközöket, mind a fegyelmezésnél és mind a büntetésnél. E fejezet fő konklúziója, hogy a vizsgált pedagógusok demokratikus konfliktus megoldási gyakorlatokat minimális arányban alkalmaznak, rögtön fegyelmeznek és/vagy büntetnek, a cselekedet szubjektív megítélésétől függően. Természetesen ezek a fegyelmezési és büntetési csoportok a valóságban keveredhetnek egymással. Nem lehet azt mondani, hogy valaki csak az egyiket használja, valaki, csak a másikat, de erre is akadt példa a kutatás során.

Fontos azt látnunk, hogy a fegyelmezés, a büntetés mindig hatással van a diákra. Ezek nem megfelelő módja, ha erőszakos, rendszeres vagy magyarázat nélküli, súlyos károkat okoznak. A diák kívülről irányítottság miatt, a büntetéstől való félelem vagy a jutalom reményében fog bizonyos cselekedeteket megtenni vagy nem, nem belső motivációból, azért mert azt ő is szeretné.

A tizedik fejezet célja volt, annak bemutatása, hogy a pedagógusok milyen formában próbálják a saját vagy az általuk közvetített értékrendszert a fegyelmezés és büntetés révén átadni, szocializálni. Úgy vélték interjúalanyaim ez az egyik fő feladatuk, erre van

megbízásuk. Ezt a megbízást, feladatot láthattuk, hogy többféleképpen értelmezik és hajtják végre, háromféleképpen biztosan. A pedagógus típusától függően a fegyelmezés célja is eltérő, az egyik oldalon azok a pedagógusok állnak, akiknek a céljuk a fegyelmezéssel az alávetés, a megfélemlítés és a feltétlen engedelmeskedés. A másik oldalt képviselik azok a tanárok, akik célja az értékek megértetése, átadása, a szabályalkotásba való bevonás és a kompromisszumok megtalálása.

A kutatás eredményei és következtetései a hipotézisek mentén

A következőkben az előzetesen bemutatott hipotézisek vizsgálatának eredményeit olvashatjuk. Fontosnak tartom azt kiemelni, hogy jelen kutatás, kvalitatív interjús jellegéből adódóan nem vállalkozott általánosításra, a részletes megismerés volt a célja.

Első hipotézisem, mely szerint a pedagógusok között a fegyelmezés terén jelentős különbség van, és a magatartásminták három típusba sorolhatók részben beigazolódott. Kirajzolódott a pedagógusok karaktereinek 3 típusa a valóságban is, de nem minden dimenzió mentén és ezeknél sem mindenütt három karakter, több helyen csak a tradíciók által irányított és a belülről irányított pedagóguskarakterek elkülönítésére adtak lehetőséget a kutatás adatai. Kirajzolódott a tradíciók által, a belülről és a kívülről irányítottság a pedagógus házirendhez való viszonya; két fegyelmezési szituáció (nyüzsgés, feleselés, ellenszegülés a tanórán és a verekedés szituációknál); valamint a térszervezés dimenziójában a padok elrendezése és az ülésrend aldimenziók mentén. Két típus, a tradíciók által irányított és a belülről irányított pedagógus karakterei rajzolódtak ki a döntés, vita, véleménynyilvánítás; a diák-önkormányzati tagok választása; két fegyelmezési szituáció megoldása (dohányzó diák és állami gondozott roma fiú szituációk esetén) és a fegyelmezett osztály aldimenziók mentén. A köztes típus, a kívülről irányított pedagógus jellemzői ezekben az esetekben nem jelent meg, vagy nem volt annyira domináns, hogy teljesen különálló csoportot alkosson.

A második hipotézis, mely szerint a karaktervonások tiszta típusokban vannak jelen, a karakterek markánsan elkülöníthetők egymástól és alapvetően nem jellemző keveredés, nem igazolódott be. Annyira összetett az egyén magatartáskészlete, hogy a különböző dimenziókban nagyfokú fokozatosság jelent meg. Szintek jelentek meg a tekintélyelvűségben, az elfogadásban és az elutasításban. Egyes pedagógus típusok bizonyos szinteken, szabályozási formákon túljutnak mások nem. Nem a pedagógusokat tudtam karaktertípusokhoz rendelni, hanem a különböző dimenziók mentén megmutatott magatartásmintákat. Előfordult, hogy a konfliktusokat belülről irányított módon, demokratikusan próbálta megoldani a pedagógus, de a diákönkormányzathoz még mindig tradicionális módon viszonyult. Ebből kifolyólag előfordult az is, hogy adott pedagógus karaktere akár mindhárom típus sajátosságait ötvözve jelent meg.

A harmadik hipotézis, mely szerint a tradíciók által irányított pedagógusok az idősebb pedagógusok, a fiatal pedagógusok a kor igényeit jobban kielégítő belülről irányítottság jegyében tanítanak és nevelnek az iskolában, szintén nem nyert megerősítést. E hipotézis megerősítése adhatott volna reményt az iskolarendszerünk jövőjének. Az a tény, hogy a fiatalabb pedagógusgenerációk már a belülről irányítottságot képviselik, és ahogy egyre

fiatalodik a pedagógusok csoportja, úgy váltja fel a tradíciók által irányítottságot a belülről irányítottság. A fiatal pedagógusok között ugyanúgy kirajzolódott a tradíciók által irányítottság, a poroszos oktatási rendszer iránti vágy, a frontális oktatás kizárólagossága, mint a negyven éve a pályán lévő társaiknál. Nem lehetséges demográfiai adatok alapján beazonosítani egyik vagy másik pedagógustípust. Mindez azt is jelzi, hogy a pedagógusképzés még mindig nem ismerte fel a jelen igényeit, a pedagógusokat még mindig tradíciók által irányítottságra tanítják az egyetemeken, feltételezhetően többségében idősebb, tradíciók által irányított pedagógusok. Az életkorhoz hasonlóan a nem sem determinálta a három karaktertípusba tartozást.

A negyedik hipotézis, mely szerint a falusi általános iskolákban a tradíciók által irányított pedagógusok vannak jelen dominánsabban, beigazolódott. Bár a kutatás kvalitatív jellegéből adódóan számok és százalékok közlése nem releváns, de a tradíciók által irányítottság jellemzői majd minden pedagógusnál felfedezhetőek voltak az egyes dimenziók mentén. A falusi általános iskolákban tanító tradicionális pedagógusok működési módjaikkal nem a demokratikus kultúrát közvetítik, még mindig nem demokratikus módon viszonyulnak a házirendhez, a diákönkormányzathoz, a konfliktusokhoz és mindezek létrehozása és megoldása sem demokratikus módon történik. Képtelenek a diákok aktív részvételre való ösztönzésére és egy átgondolt demokratikus fegyelmezési stratégia alkalmazására.

Az ötödik hipotézis feltételezése beigazolódott. A tradíciók által irányított pedagógusok nem motiválják a diákokat az aktív iskolai részvételre, a döntésre, a vitázásra, a véleménynyilvánításra, a diákönkormányzat aktív működtetésére. Abból adódóan, hogy e karakter a dominánsabb, a legtöbb gyereknek így ők szolgálnak mintaként. Az ilyen pedagógusokra és diákjaikra is igaz, hogy nem aktívak az iskolai rendezvényeken és nem szívesen, nem maguktól, belső motivációtól vezérelve vesznek részt a diákönkormányzat működtetésében sem, teherként tekintenek minden iskolai kezdeményezésre.

A hatodik hipotézis megerősítést nyert a kutatás adatai által. Az iskolai házirendek a kívülről irányított pedagógusok részére egyet jelent az iskolai kötelezettségek, büntetések és tiltások leírásával, miközben nem a demokratikus viszonyoknak megfelelően alkalmazzák ezt az iskolai szabálygyűjteményt, bár sokszor egyáltalán nem is alkalmazzák.

A hetedik hipotézis szerint a konfliktuskezelés és fegyelmezés demokratikus módja csupán egy-egy pedagógus demokratikus beállítódásán, belülről irányítottságán múlik, mivel a konfliktusok demokratikus lezajlásának kerete, folyamata nincs rögzítve az iskolai dokumentumokban. E hipotézis szintén megerősítést nyert.

A nyolcadik hipotézis szerint a fegyelmezést és a büntetést nem különítik el a tradíciók által irányított pedagógusok, az általuk használt fegyelmezési és büntetési eszközök

összemosódnak, sok esetben hiányzik a fegyelmezés, konfliktus esetén azonnal büntetnek a szabályszegés mértékétől függetlenül.

A kilencedik hipotézis, mely szerint feltételeztem, hogy a fegyelmezett osztály fogalma az ideális osztályt jelenti a tradíciók és kívülről irányított pedagógusok számára, ahol csendben, kitérők, kérdések nélkül tudnak megtartani egy tanítási órát, részben beigazolódott, ugyanis e dimenziónál a kívülről irányított pedagóguskaraktert nem tudtam elkülöníteni. A tradíciók által irányított pedagógusok számára valóban egyet jelentett a fegyelmezett osztály fogalma az ideális osztállyal, amely fogalom alatt egy olyan elképzelt osztályt értettek, ahol a diákok csendben ülnek végig egy 45 perces tanórát, ahol csak akkor kérdeznek, ha a pedagógus arra engedélyt adott.

A tizedik hipotézis beigazolódott. A térszervezés tekintetében a frontális oktatáshoz való berendezkedés a domináns, a szigorú ülésrend kialakítása és betartatása mellett az iskolai osztálytermekben, mivel ezeket a többségi tradíciók által és a kívülről irányított pedagógusok preferálják az iskolai mindennapokban.

A kutatás összegzése

Kutatásommal az oktatási rendszer egy olyan szegmensét szerettem volna a figyelem középpontjába állítani, amiről, jelentőségével ellentétben, igen keveset beszél és igen megosztott a szakma és a közvélemény is. Mindezt jól mutatja az a tény is, hogy a kutatás négy évében igen sokszor keveredtem vitába az iskolával, gyermekek nevelésével kapcsolatos kérdésekben barátokkal, ismerősökkel és a szakma képviselőivel. A téma jelentőségét mutatja, hogy a jövő generációiról van szó, társadalmunk jövőjéről. Ha a kontroll, a szabálykövető magatartás a preferált, az alá-fölérendeltségi viszonyok feltétel nélküli elfogadása, a tradícióktól irányított pedagógusok vannak többségben jelen az iskolában, akkor az így kialakított működési mód, magatartás nem egy demokratikus jövőképet fog eredményezni. Ilyen szocializációs minták mellett nem fognak rendelkezni a diákok azokkal a készségekkel, melyek a szabályok, viszonyok, értékek megalkotásához vagy módosításához szükségesek. Ha maga a keret és a benne mozgó felnőtt szereplő magatartásszabályozásában, fegyelmezésében nem a demokratikus kereteket jelöli ki, nem ezt alkalmazza nap mint nap, akkor a diákok modellként nem egy demokratikus jövőképet fognak elsajátítani az évek során.

Az iskolákban választania kell a diáknak és a pedagógusnak a feltétel nélküli szabálykövetés vagy a szabályok felülvizsgálata között. Az iskola az előbbit preferálja, jutalmazza jeles érdemjegyekkel, a megszokott megkérdőjelezését, a kreativitást, az érdekérvényesítést, a mást bünteti. A tradícióktól és kívülről irányított pedagógus a feltétel nélküli szabálykövetést választja, a belülről irányított társa a szabályok rendszeres felülvizsgálatát. Tudja ő is, hogy szabályokra szükség van bármilyen közösségről is legyen szó, és tudja, hogy a diák így válik kritikai gondolkodású, rugalmas sikeres felnőtté. Fontos, hogy a betartandó szabályok életképes szabályok legyenek, melyek miértjét felnőtt és gyermek egyaránt érti és elfogadja. Jelen kutatás kvalitatív jellegéből adódóan arányokról, számokról nem beszélhetünk, de annyi bizonyos, hogy belülről irányított magatartáselemeket csupán elvétve találtam a dimenziók elemzése során, a tradíciók által és a kívülről irányított pedagógus karakterek mindent mélyen áthatottak. A folyamatosan kísérletező pedagógus, jelen kutatás belülről irányított pedagógusa egyre inkább eltűnik az iskolákból. Talán feladja, hiszen nem kap elismerést, ösztönzést munkája folytatásához, szerencsésebb esetben büntetést sem. Visszavesz az újító kedvéből és lassan ő is szabálykövető, végrehajtó pedagógus lesz. A belülről irányítottságát felváltja a kívülről vagy tradíciók által irányítottság.

Ideális esetben a pedagógusok karakterfejlődése a tradíciók által irányított felől a belülről irányítottság fel tart. 2018 Magyarországán ellentétes tendenciának lehetünk szemtanúi. A szabályok folytonos felülvizsgálata, azok értelmének hangoztatása nem valósul

meg az iskolában, sokkal inkább az érdekérvényesítés, a kreativitás és a véleménynyilvánítás háttérbeszorítása. Pont azon tényezőké, melyek később a sikert jelenthetnék az egyénnek. Kreatív, demokratikusan működő embereket csak olyan iskolarendszer képes nevelni, ahol belülről irányított pedagógusok tanítanak, akik mintát adnak és lehetőséget a szabályok megértésére, azok szükség szerinti módosítására.

A tradíciók által és a kívülről irányított pedagógusok nem teljesítik a demokratikus állampolgári szocializáció iránti társadalmi igényeket. Demokratikus viselkedésmódra, csak demokratikusan működő, szabad iskola és pedagógus tud eredményesen szocializálni. Hiába magolják be a gyerekek a demokrácia jellemzőit történelem órán, ha közben nem mondhatják el a véleményüket, nincs semmilyen vitára, döntésre lehetőségük az iskolájukban, holott erre a házirend lehetőséget biztosít. Hiába rögzítik a diákönkormányzat jogait és kötelességeit, ha azokat nem tartják be, ha azt tapasztalják a diákok, hogy a diákönkormányzat a tanári kart kiszolgáló testület, ahová a tanárok önkényesen választják ki a legjobban tanuló és legjobb hátterű diákokat. Hiába tanulják meg, hogy a tolerancia és a szolidaritás napjaink elengedhetetlen értékei, ha azt látják, hogy a cigány gyerekek más osztályba vagy iskolába járnak vagy ugyanolyan színvonalú dolgozatra rosszabb érdemjegyet kapnak. Léteznek az iskolai házirendek, de ezek létrehozása, nyilvánossá tétele és betartatása egyáltalán nem vagy nem demokratikus módon történik. Az iskolai konfliktusok megoldására, a fegyelmezésre nincs egységes, közös eszközrendszere a pedagógusoknak, így nagyon változó módon, saját belátásuk szerint cselekednek. Túlságosan sokat büntetnek a konfliktus, a fegyelmezetlenség okának a kiderítése nélkül, sokszor túl drasztikus és hatástalan módszerekkel.

Az iskola nem szolgál ismeretekkel a demokratikus intézményrendszerben való boldoguláshoz, a demokratikus politikai kultúra kiépüléséhez, csupán elméleti tudás átadásával, formális módon tesz eleget ennek a feladatának. Nem szolgálja a demokratikus politikai kultúra elsajátítását a diákönkormányzatok, szülői munkaközösségek csupán papíron való működése, vagy az osztályteremben látszatdemokráciát működtető pedagógus, ahogy a házirendek jogszerűtlen megalkotásának, közzétételének és módosításának folyamata sem.

Irodalom

1963. évi 16. törvényerejű rendelet. a Magyar Népköztársaság és a Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetsége között a szociális ellátás területén való együttműködés tárgyában Budapesten, az 1962. december 20-án kötött egyezmény kihirdetéséről. Interneten elérhető: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=96300016.TVR Utolsó letöltés: 2017. május 5.

Adelman, H. S. Taylor, L. (2005): Classroom climate. In: Lee, S. W Lowe, P. A. Robinson, E. (szerk.): Encyclopedia of School Psychology. Thousand Oaks, Sage. 88–90.

Adorno et al. (1980): Típusok és tünetegyüttesek. In: Csepeli, Gy. (szerk.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Allport, G. (1999): Előítélet. Osiris Kiadó, Budapest

Andor, M. (1980): Dolgozat az iskoláról I. In: Mozgó Világ, 12: 5-21.

Andor, M. (1981): Dolgozat az iskoláról II. In: Mozgó Világ, 1: 16-31.

Anyon, J. (1980): Social Class and Hidden Curriculum of Work. In: Journal of Education, 164 (1): 67-92

Apple, M.W. (1979): Ideology and Curriculum. London…:Routledge and Kegan Paul.

Apple. M.W. (1982): Education and Power. New York: Routledge and Kegan Paul.

Aronowitz, S.–Giroux, H.A. (1985): Education under Siege. South Hedley: Bergin and Garvey

Aronson, E. (1994): A társas lény. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

Bábosik István (2003): Alkalmazott neveléselmélet. OKKER, Budapest

Bacskai, K. (2007): Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. Educatio, 16. 2. sz. 323–330.

Bakacsi, Gy. (2001): Szervezeti Magatartás és Vezetés. KJK-Kerszöv, Budapest

Ballantine, J. (1983): The informal system and the „hidden curriculum". What really happens in school. In: The Sociology of Education – A systematic analysis. Englewood Cliffs.

Bánfalvy Cs. (2008a). Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – ELTE Eötvös.

Bangó, J. (2009): A konfliktus szemantikájának áttekintése, globális konfliktusok és a pedagógia. Valóság (LII)9. 14-26.

Bergsmann, E. M. Lüftenegger, M. - Jöstl, G., Schiber, B. Spiel, C. (2013): The role of classroom structure in fostering students' school functioning: A comprehensive and application-oriented approach. Learning and Individual Differences, 26. 1. sz. 131–138. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.05.005

Bernát A. (2010). Integráció a fejekben: a romák társadalmi integrációjának érzékelése és megítélése a lakosság körében. In: Kolosi T.–Tóth I. Gy. (szerk.) Társadalmi Riport 2010. Budapest: TÁRKI. 312–326.

Bernstein, B (1974): Az iskolai tudásanyag osztályzásáról és kereteiről (framing). In: Ferge Zsuzsa Háber Judit (szerk.): Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Birloni, Sz. – Sík, E. (2013): Iskolai konfliktusok. Budapest, OFI Human Profess Kft. Interneten elérhető: http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/AVP_keretrendszer.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 19.

Bíró, E. (1998): Jog a pedagógiában. Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ. Jogismereti Alapítvány, Budapest

Bíró, E. (2000): Jogok az iskolában? Budapest, Pedagógus –Továbbképzési Módszertani és Információs Központ, KHT Jogismeret Alapítvány

Black, D. (1984): Toward a General Theory of Social Control. Social Contol as a Dependent Variable. Vol. 1. Fundamentals. Ed. by Dpnald Black, flo. Academic Press,

Bodnár, É., & Pfister, É. (2002). Az iskolai konfliktusmegoldás a szervezeti kultúra tükrében. In Életvilágok találkozása - Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata (old.: 58-73). Budapest: Aula.

Bodonyi, E. (2012): Alternatív iskolák. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest

Bowles, S.–Gintis, H. (1976): Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books.

Buda Béla (1999). Viselkedészavar, konfliktus, problémamegoldás az iskolában. In F. Irén, Pedagógia és pszichológia - Szöveggyűjtemény (old.: 173-184). Pécs: Comenius Bt.

Coleman, J. (1990): Foundations of Social Theory. Harvard University Press, Cambridge

Coleman, J.S. et alia (1966): Equality of educational opportunity. US Government Printing Office.

Coser, L. (1967): Continuities in the study of social conflict. Free Press, New York

Cotmore, R. (2004): Organisational competence: the study of a school council in action. Children & Society, 18. 1. sz. 53–65. DOI: 10.1002/chi.786

Creemers, B. P. M. Reezigt, G. J. (2005): The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In: Freiberg, H. J. (szerk.): School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Falmer Press, London-Philadelphia. 30–48

Currie, C. et al. (2008): Inequalities in young people's health. Health Behaviour in School-aged Children. HBSC International report from the 2005/2006 survey. Health policy for children and adolescents series. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. Interneten elérhető: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf Utolsó letöltés: 2016. szeptember 29.

Czibere, I. (2012): Települési és regionális egyenlőtlenségek a 18-29 éves ifjúsági korosztály körében: munkaerőpiac - jövőtervezés - érvényesülés, In: Szerk.: Nagy Á, Szerk.: Székely L Másodkézből - Magyar Ifjúság 2012. Budapest: ISZT Alapítvány, 2014. pp. 45-71.

Cs. Czachesz E.–Radó P. (2003). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G.–Lannert J. (2003). 349–375, 546–556.

Csákó, M. (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. In. Educatio 2004/4 pp. 535-550

Csákó, M. (2008): A konfliktuskezelés kultúrájának alakulásáról. Educatio, 3, pp. 356-365.

Csákó, M. (2009a): Iskolai demokrácia, diákönkormányzatok, diákjogok. In: Majsai Tamás és Nagy Péter Tibor (szerk.): Lukács, a mi munkatársunk: a WJLF tisztelgő kötete Lukács Péter 60. születésnapjára. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest. 91–110.

Csákó, M. (2009b): Demokráciára nevelés az iskolában. In: Somlai Péter, Surányi Bálint, Tardos Róbert és Vásárhelyi Mária (szerk.): Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára. Pallas Kiadó, Budapest. 155–188

Csanádi G.–Ladányi J.–Gerő Zs. (1978). Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. Valóság, 6. 30–44.

Csányi Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. Educatio, 2. 232–243.

Csányi, Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés S. (ed.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Cseh – Szombathy, L. (1985): A házastársi konfliktusok szociológiája. Budapest, Gondolat Kiadó 12-31 és 44-50 pp.

Cseh-Szombathy, L. (1995): Konfliktusok az iskolában. In Vastagh Zoltán (szerk.): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE, Pécs.

Csepeli, Gy. (1975): Az iskola belső világa. MTA-PKCS Iskolakutatás 12.

Csepeli, Gy. (1987): Rosszindulatú társadalmi folyamatok. In: Uő.: Nemzettudat – csoporttudat. Budapest, Magvető Könyvkiadó 132.

Csepeli, Gy. (1992): A szabadság iskolája. in: Csepeli-Strump-Kéri: Állam és polgár. Politikai szocializációs tanulmányok 1. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, 87-96

Csípő, I. Daróczi, R. Kun, E. Lakatos, G. Vircsák, E. (2004): Az iskola demokráciája – a demokrácia iskolája. Diákönkormányzatok működése hetedikesek szemével. Educatio 13 (4): 704–707.

Csoba, J. (2014): Szolgáltatás vagy társadalmi ellenőrzés. ESÉLY - Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat, 2014/ 3 pp. 3-24. Interneten elérhető: http://esely.org/kiadvanyok/2014_3/2004-3_1-1_Csoba_szolgaltatas_vagy.pdf Utolsó letöltés: 2018. augusztus 20.

Csoba, J. (2017): Gondoskodó állam, aktiváló állam, befektető állam. A foglalkoztatáspolitika és a jóléti modellváltás néhány összefüggése. Társadalomtudományi Szemle, 2017/1. Interneten elérhető: https://socio.hu/uploads/files/2017_1/csoba_tan.pdf Utolsó letöltés: 2018. augusztus 10.

Csölle, A. (1995): Osztálytermi környezet. Új Pedagógiai Szemle, 45. 10. sz. 86–94

Dancs, K. – Kinyó, L. (2015): Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. Magyar Pedagógia, 115. évf. 4. szám 363-382. p (2015)

Day, C. (2008): Effective classroom practice. A mixed-method study of influences and outcomes. University of Nottigham, Nottingham

Deutsch, M. (1976): Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse. München, Reinhardt

Dewey, J. (1938/1997): Experience and Education. New York: MacMillan. Magyarul olvasható: A nevelés jellege és folyamata (1978) Budapest, Tankönyvkiadó

Djigic, G. és Stojiljkovic, S. (2011): Classroom management styles, classroom climate and school achievement. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 3. 29. sz. 819–828. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.310

Dögei, I. (1995): Tizenévesek iskolai, illetve tanár-tanulói konfliktusai. In. Vastagh Zoltán (szerk. 1995): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs

Dreeben, R. (1973): The schools as workplace. In: Second Handbook of Research on Teaching. Ed. By Travers. Rand McNally. 31

Dupcsik, Cs. (2012). Az integráció leckéi. socio.hu 3. 37-51. Elérhető: http://www.socio.hu/5pdf/8dupcsik.pdf

Dupcsik, Cs. (2012): Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In.: Kovách Imre, Dupcsik Csaba, P. Tóth Tamás, Takács Judit (szerk. 2012): Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Szociológiai Intézet, Argumentum Kiadó pp. 243-261.

Dupcsik, Cs.–Molnár, E. (2008). Country Report on Education: Hungary. Edumigrom Background Papers, 2008. Budapest: CEU. Elérhető: http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperhungaryeducation.pdf

Durkheim, E. (1980): Nevelés és szociológia. Budapest:Tankönyvkiadó

Dusa, Á. R. (2014): A pedagógus pályaszocializáció speciális tényezői. In. Pusztai, G.– Fónai, M. (szerk.): Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók követéses vizsgálata I. Debreceni Egyetem, Debrecen

Európai Unió Tanácsa (2017): Recommendation for a COUNCIL RECOMMENDATION on the 2017 National Reform Programme of Hungary and delivering a Council opinion on the 2017 Convergence Programme of Hungary, Brussels, 12 June 2017 Elérhető angol nyelven az alábbi linken: http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9297-2017-INIT/en/pdf Utolsó letöltés: 2018. május 28.

Fehér-Wargha, I. (2003): Fegyelem, fegyelmezetlenség, fegyelmezés. Új Pedagógiai Szemle 53. évf. 9. sz.

Fenyő, D. Gy.(1999): Az én iskolám. Esszék. Krónika Nova Kiadó, Budapest

Ferge, Zs. (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest

Ferge, Zs. (1980): Társadalomtudományi tanulmányok. Budapest, Gondolat Kiadó

Ferge, Zs. (1982): Társadalmi újratermelés és társadalompolitika. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

Ferge, Zs. (1984): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Második, változatlan kiadás, Budapest, Akadémiai Kiadó

Ferge, Zs. (2000): Elszabaduló egyenlőtlenségek. Állam, kormányok, civilek. Budapest, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület

Ferge, Zs. (2012): Vágányok és vakvágányok a társadalompolitikában. Budapest, L' Harmattan Kiadó

Ferge, Zs. (2014): A büntető államtól a jóléti államon át a bosszúálló államig. In: A büntető hatalom korlátainak megtartása: A büntetés mint végső eszköz. Tanulmányok Gönczöl Katalin tiszteletére. Borbíró Andrea, Inzelt Éva, Kerezsi Klára, Lévay Miklós, Podoletz Léna (szerk.) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Interneten elérhető: http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Gonczol_READER.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 24.

Fodor Gábor (2000): Tanár – szerep – konfliktusok. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz.

Fónai, M. (1998): Tanárok értelmiségképe a poszt-szocialista átmenetben. Pedagógiai Műhely, 2: 26-43.

Fónai, M. (2010): Tanárok: diplomás szakemberek, és/ vagy értelmiségiek? In: Buda A.−Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. VI.* Kiss Árpád Emlékkonferencia. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata–Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen

Fónai, M. – Dusa, Á. R. (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. Iskolakultúra 2014/6. 41-49.

Fónai, M. (2015): Felkészülés a professzióra. Pedagógus-és joghallgatók pályaképe a Debreceni Egyetemen és a Partiumban. Azonosságok és különb-ségek. In: Pusztai, G. – Ceglédi, T. (szerk.): Szakmai szocializáció a felsőoktatásban**.** A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad, Budapest

Földes, P. – Lannert, J. (2009): Kölöknet. On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. Pritxbudavár Zrt. Interneten elérhető: http://www.koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf Utolsó letöltés: 2016. december 2.

FRA (2016): EU-MIDIS II: Second European Union Minorities and Discrimination Survey, Roma — Selected findings. Az Európai Unió második felmérése a kisebbségekről és a hátrányos megkülönböztetésről. Romák – Válogatott eredmények. Európai Unió Alapjogi Ügynöksége (FRA), Bécs. Interneten elérhető: http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings Utolsó letöltés: 2018. július 20.

Friedenberg, E. (1971): The modern high school: a profile. In: The Experience of Schooling. Ed. by Mervin Silberman, Holt Rinehart and Winston

Fromm, E. (1944): Individual and Social Origin of Neurosis. American Sociological Review, IX.

Fukuyama, F. (2000): A Nagy Szétbomlás. Az emberi természet és a társadalmi rend újjászervezése. Európa Könyvkiadó, Budapest

Fülöp M. – Davies, I. – Berkics M. – Hutchings, M. – Ross, A. (2002): Ki a jó állampolgár Magyarorszá- gon és Nagy-Britanniában. In Gocsál Á. (szerk.): Identitás és Pedagógia. Pécsi Tanoda Alapítvány, Pécs. 11–23.

Fülöp, M. (2009a): A korrupció és a versengés. Magyar Elektronikus Könyvtár. Interneten elérhető: http://mek.niif.hu/07900/07999/pdf/fulop_marta.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 10.

Fülöp, M. (2009b): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. Iskolakultúra, 3–4. sz. Interneten elérhető: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 1. {

Geboers, E. Geijsel, F. Admiraal, W. Dam, G. (2013): Review of the effect of citizenship education. Educational Research Review, 9 (1): 158–173.

Ghaiti, G. M., Shaaban, K. A. és Harkous, S. A. (2007): An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. System, 35 (2): 229– 240.

Giroux, H.A. (1983): Theory and Resistance in Education. South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey.

Golnhofer, E. (2006.): Az Iskolák Belső Világa. (E. Golnhofer, szerk.) Bölcsész Konzorcium, Budapest

Gönczöl, K (1998): A diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben. Az Állampolgári jogok országgyűlési biztosának OBH 6213/1998. sz. jelentése, Budapest

Green, A. (1977): Structural Features of the Classroom. In: School Experience-Explorations in the Sociology of Education. Ed. by Peter Woods – Martyn Hammersley, Croom Helm, London

Hajdu, G. – Sáska, G. (szerk. 2009): Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata. Az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. Interneten elérhető: http://www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf Utolsó letöltés: 2016. október 6.

Halász, G. – Kozma, T. (1998): Az iskolai szerkezet légköre. In: Kozma T. (szerk.): Társadalom és nevelés. Szöveggyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 230-237.

Halász, G. (1980): A tantestületi légkör összetevőinek vizsgálata. Pedagógia Szemle, 30 (7–8): 634–641.

Halász, G. (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. In: Új pedagógiai szemle, 55 (7–8): 65–70.

Havas, G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas K.–Köllő J.–Varga J. (2008). 123–144.

Havas, G.–Kemény, I.—Liskó, I. (2002). Cigány gyerekek az általános iskolában. Budapest: OKI – Új Mandátum.

Havas, G.–Lengyel G. (2001). Kisebbségi kérdések a felsőoktatásban. Kutatás a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa megbízásából. Budapest: Országgyűlési Biztosok Hivatala.

Havas, G.–Liskó, I. (2005). Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás közben 266. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.

Holt, J. (1964): How children fail. Da Capo Press; Revised edition.

Holt, J. (1995): How children learn. Da Capo Press; Revised edition.

Horváth, K. (2009): Az iskolai szervezet klímája. Új Pedagógiai Szemle, 59. 4. sz. 43–50.

Horváth-Szabó, K. (1999.). Az iskolai konfliktusról. In F. Irén, Pedagógia és Pszichológia - Szöveggyűjtemény (old.: 57-81.). Pécs: Comenius Bt.

Hunyady Zs. (2002): Társas kapcsolatok az iskolai közösségben. In. Bábosik I. – Olechowski, R. (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Peter Lang, Frankfurt am Main, 151-167. Interneten elérhető: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_neveleselmelet/ch11s05.html#id591250 Utolsó letöltés: 2018. december 27.

Hüse, L. – Szoboszlai, K. – Gurály, E. (2015): Egy falukutatás fókuszában: a gyermekszegénység. Szakkollégiumi Tudástár 3. A kutatás és a kiadvány a Magyar Evangélikus Egyház Roma Szakkollégiuma (Evangélikus Roma Szakkollégium - ERSZK) TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0006 támogatási számú projektje keretén belül valósult meg. Nyíregyháza

HVG 2017. Népességrobbanás az ukrán határ melletti magyar falvakban. 2017. május 20. Interneten elérhető: http://hvg.hu/gazdasag/201705_vandorlas_amagyarukran_hataron_kis_nepessegrobbanas_ahazai_oldalon Utolsó letöltés: 2017. május 20.

Ilich, I. (1978): Toward a History of Needs. Random House, New York

Jackson, Ph. (1968): Life in classrooms. Holt Rinehart-Row, New York

Jancsák, Cs. (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. In: Németh, N. (szerk.): *Képzők és képzettek.* Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanárairól. Belvedere Meridionale, Szeged

Jelentés a magyar közoktatásról 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Interneten elérhető: http://ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617 Utolsó letöltés: 2017. május 30.

Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Szerkesztette: Halász, G. – Lannert, J. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Interneten elérhető: http://mek.niif.hu/01300/01399/01399.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 30.

Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Szerkesztette: Balázs, É. Kocsis M. Vágó, I. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budpest. Interneten elérhető: http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 20.

Jönsson, T. (1993): Special Needs Education. UNESCO, Regional Seminars on Policy. Planning and Organization of Education of Children and Young People with Special Needs. Paris, UNESCO

Kemény, I. (1976). Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971–ben végzett kutatásról. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet.

Kemény, I.–Janky, B.–Lengyel G. (2004). A magyarországi cigányság, 1971–2003, Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

Kerezsi, K. et al. (2008): Látens fiatalkori devianciák. ISRD-2 nemzetközi összehasonlító vizsgálat magyar blokkja. Kutatási beszámoló. ELTE Állam- és Jogtudományi Kar Kriminológiai Tanszéke, Országos Kriminológiai Intézet. Interneten elérhető: http://real.mtak.hu/2056/1/60981_ZJ1.pdf Utolsó letöltés: 2016. december 1.

Kertesi G.–Kézdi G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól. Közgazdasági Szemle.

Kertesi, G.–Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció, I–II. Közgazdasági Szemle, LII. 317–355, 462–479.

Kilpatrick, W. (1925): Foundation of Method: Informal Talks on Teaching. McMillian, New York

Kim, J. S. (2005): The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Selfconcept, and Learning Strategies. Asia Pacific Education Review, 6 (1): 7–19.

Knausz, I. (2017): Az általános iskola feladatáról. Tani-tani online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma. A 2017. január 20-án megrendezett Takács Etel emlékkonferencián elhangzott előadás szerkesztett szövege. Ebben a formában elhangzott a X. Miskolci Taní-tani Konferencián 2017. február 3-án. Interneten elérhető: http://www.tani-tani.info/az_altalanos_iskola_feladatarol Utolsó letöltés: 2017. március 15.

Kohlberg, L. (1997): Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In: Bernát László- Somogyi Katalin: Fejlődéslélektani olvasókönyv. Tertia Kiadó, Budapest

Kósa, R. D. (2015): Kockázatok és mellékhatások az iskolai nevelésben. Metszetek Társadalomtudományi folyóirat, Vol. 4 (2015) No. 1. 77-85. Interneten elérhető: http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202015_1_kosa.pdf Utolsó letöltés: 2018. április 12.

Kósa, R. D. (2016): "Nálam is van fegyelmezetlenség, de csak addig, amíg minden osztályt be nem idomítok" avagy fegyelmezés napjaink általános iskoláiban. In: Keresztes Gábor (szerk.): Tavaszi Szél 2016 tanulmánykötet IV. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. Interneten elérhető: http://real.mtak.hu/62573/1/TSZ_IV_kotet_161114_504o.pdf Utolsó letöltés: 2018. április 30.

Kósa, R. D. (2017a): Iskolával kapcsolatos szülői elvárások Kárpátalján. In: Czibere Ibolya – Loncsák Noémi – Gégény János (szerk.): „ÁTLAGOSAN ÉLÜNK…"A kárpátaljai magyarság gyermekes háztartásainak életkörülményei. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. Interneten elérhető: http://mek.oszk.hu/18100/18161/18161.pdf Utolsó letöltés: 2018. augusztus 18.

Kósa, R. D. (2017b): "Nekem állandóan fegyelmeznem kell" a pedagógusi karakterek egy lehetséges hipotetikus modellje. Metszetek Társadalomtudományi folyóirat. Vol. 6 (2017) No. 4. 160-172. Interneten elérhető: http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201704_10.pdf Utolsó letöltés: 2018. szeptember 7.

Kósáné Ormai, V. (1998): A mi iskolánk. Neveléspszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest

Kósáné Ormai, V. (2010): A mi iskolánk. Neveléspszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Kovács, S. (1994): Az iskolaműködés elemzése és fejlesztése. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Kozéki, B. (1991): Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása. Akadémiai Kiadó, Budapest

Kozma, T. (szerk. 1998): Társadalom és nevelés. Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest

Kőműves, Á. (2008): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Család, Gyermek, Ifjúság, 5. sz.

Krémer B. (2018): Rendfenntartásra használják a szegények segítőit című interjú. 2018.09.10. Interneten elérhető: https://abcug.hu/rendfenntartasra-hasznaljak-a-szegenyek-segitoit/ Utolsó letöltés: 2018. szeptember 12.

KSH, Népszámlálás 2011. Területi adatok. Interneten elérhető: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_16_2011.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 1.

Ladányi, J. Csanádi, G. (1983): Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó, Budapest

Leithwood, K. – Beatty, B. (2008): Leading With Teacher Emotions in Mind. Corwin Press, SAGE Company Thousand Oaks, CA 91320

Ligeti, Gy. Márton, I. (2001): Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában. Kutatási beszámoló, Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala, Budapest

Ligeti, Gy. (2000a): Értékek helyett érdekek. értékátadási folyamatok a mai magyar középiskolákban. Esély 2000/4. 72-82.

Ligeti, Gy. (2000b): Konfliktus és szabályalkotás. Új Pedagógiai Szemle, 2000. december. Interneten elérhető: http://ofi.hu/tudastar/konfliktus Utolsó letöltés: 2016. november 1.

Ligeti, Gy. (2001): Hasadékok: valóság és jogszerűség a középiskolákban. Az egyenrangúság és egyenjogúság kérdései a középiskolákban. Esély 2001/3. 39-60.

Ligeti, Gy. (2003): Gyújtós. Iskola, demokrácia, civilizáció. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Ligeti, Gy. (2006): A jogállam polgárai. Új Pedagógiai Szemle, 56 (4): 3–14.

Liskó I. (1992): Rendszerváltás az iskolákban In: Liskó Ilona: Kutatás közben. Oktatáskutató Intézet, Budapest

Liskó, I.–Fehérvári, A. (2008). Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. Budapest: OKI.

Lynch, K. (1989): The Hidden Curriculum. Palmer Press, London

Mager, U. és Nowak, P. (2012): Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. Educational Research Review, 7 (1): 38–61.

Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet. Szerkesztette: Székely, L. Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, Budapest. Interneten elérhető: http://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Ifjusag_2012_tanulmanykotet.pdf Utolsó letöltés: 2017. április 9.

Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Szerkesztette: Székely, L. Kutatópont 2018, Budapest Interneten elérhető: http://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf Utolsó letöltés: 2019. február 10.

Margolis et al. (2oo1): Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum. In: Margolis, E. (ed.): The Hidden Curriculum in Higher Education. New York, London: Routledge, 1–19.

Marsh, Ch. (2000): Social capital and democracy in Russia. In: Communist and Post-Communist Studies 33 (2000): 183-199.

Mastenbroek, W. F. G. (1991): Konfliktusmenedzsment és szervezetfejlesztés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Mihály Ildikó (2005): Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolákban régen és ma. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 10. sz. 2005. október. 103-109.

Molnár, J. - Molnár, I.(2005): Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa. Interneten elérhető: http://konyvbirodalom.at.ua/term_tud/Molnar_Jozsef_-_Karpatalja_nepessege.pdf Utolsó letöltés: 2018.július 3.

Moore, C. W. (1992): The mediation process: Practical strategies for Resolving Conflict. Jossey - Bass, San Francisco

Murányi, I. – Berényi, Z. (1997): Demokratikus magatartásformák és nemzeti hovatartozás magyar és észak-ír egyetemisták körében. In: Regio (2017): 3 Interneten elérhető: http://szociologia.unideb.hu/sites/szociologia.unideb.hu/files/oldal/209/4.pdf Utolsó letöltés: 2017. január 5.

Murányi, I. (2006): Identitás és előítélet. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Németh Erzsébet (1997): Hogyan jutalmazzunk? A jutalmazás előnyei és hátrányai a pedagógiában. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat Adatbázisa, Kistérségi munkaügyi adatok 2010, Interneten elérhető: http://kisterseg.munka.hu/index.php Utolsó letöltés: 2017. május 16.

OECD (2014): Country Note: Hungary. OECD Publishing. Interneten elérhető: http://www.oecd.org/edu/Hungary-EAG2014-Country-Note.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 8.

OECD (2015): Education Policy Outlook: Hungary. OECD Publishing. Interneten elérhető: http://www.oecd.org/edu/Hungary-Profile.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 8.

OECD (2016): Education at a Glance. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en Interneten elérhető: http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9616041e.pdf?expires=1494233541&id=id&accname=guest&checksum=B621839F356F03C15CAC2344A318D23C Utolsó letöltés: 2017. május 2.

OECD (2017): OECD Skills Outbook 2017. OECD Publishing. Interneten elérhető: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/oecd-skills-outlook-2017-9789264273351-en.htm Utolsó letöltés: 2017. május 1.

Oktatási és Képzési Figyelő 2017. Magyarország. Európai Bizottság, Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság. Interneten elérhető: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hu_hu.pdf Utolsó letöltés: 2018. augusztus 15.

Pál, T. (1992): Igazlátó nap. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest

Papp Z., A. (2006). Iskolai integráció Tiszaburán. In: Németh Sz. (szerk.) Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei. Budapest: OKI.

Pásztor, I. Z. (2013): Társadalomföldrajzi vizsgálatok az északkelet-magyarországi cigányság körében (Létszámváltozások, önkormányzatiság, kisebbségi választások) Doktori (PhD) értekezés. Debrecen

Pedagógus 2010. Pedagógusok időmérleg-vizsgálata. Kutatási zárójelentés (2010): TÁRKI-Tudok Zrt. Interneten elérhető: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus_2010_kutzarojel_100507.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 24.

Piaget, J. (1970): Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái. Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest 440–456.

PISA 2015 Jelentés. Oktatási Hivatal, 2016, Budapest Interneten elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 8.

Portelli, J. (1993): Exposing the Hidden Curriculum. Journal of Curriculum Studies, 25 (4): 343-358.

Pusztai, G. (2002): Tetten érhető-e a rejtett tanterv? Iskolakultúra, 12: 39-47.

Putnam, R. (1993): Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton University Press, Princeton, NJ

Putnam, R. (2000): Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, Simon and Schuster, New York

Radó, P. (2014): A Nemzeti Együttműködés Közoktatási Rendszere és a PISA mérések. Beszélő Online, 2014. február 3. Interneten elérhető: http://beszelo.c3.hu/onlinecikk/a-nemzeti-egyuttmukodes-kozoktatasi-rendszere-es-a-pisa-meresek Utolsó letöltés: 2017. május 24.

Riesman, D. (1973): A magányos tömeg. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Rosenthal, R. – Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development. Holt Rinehart and Winston

Rutter et alia (1979): Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. Harvard Univ. Press

S. Molnár, E. (1971): A politikai szocializáció néhány sajátosságának jelentkezése iskoláskorba lépő gyermekeknél – egy vizsgálat módszertani lehetőségei. Magyar Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest

Salné Lengyel M.–Kőpatakiné Mészáros M. (2001a). Az együttnevelés jelenlegi helyzete. Fejlesztő Pedagógia, 3. 11–17.

Schon, D. (1990): The reflective turn. Case studies in and on educational practice. Teachers College Press

Schulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 1987/57.

Sherif, Muzafer–Sherif, Carolyn W.: Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In Csepeli György (szerk.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. Gondolat Kiadó, Budapest, 1980, 347–391.

Snyder, B. (1973): The Hidden Curriculum. The MIT Press, Cambridge

Somlai, P. (1986): Konfliktus és megértés. Gondolat Kiadó, Budapest

Somlai, P. (1997): Szocializáció. Corvina, Budapest

Somorjai Á. (2008). Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In: Bánfalvy Cs. (2008a). 77–112.

Spranger, E. (1962): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Quelle & Meyer, Heidelberg

Staub, F.–Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. Journal of Educational Psychology, 93, 144–155.

Szabó I. Horváth Á. Marián Béla (1996): Főiskolások állampolgári kultúrája. Empirikus vizsgálat két kecskeméti főiskola hallgatói körében. MTA PTI, Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest

Szabó, É. - Lőrinczi, J. (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. Magyar Pedagógia, 98 (3): 211–229.

Szabó, I. Csepeli, Gy. (1984): Nemzet és politika a 10-14 éves gyerekek gondolkodásában. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest

Szabó, I. Falus, K. (2000): Politikai szocializáció Közép-Európai módra. A magyar sajátosságok. Magyar Pedagógia 100 (4): 383-400. Interneten elérhető: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP1004.pdf Utolsó letöltés: 2017. január 10.

Szabó, I. Örkény, A. (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Minoritás Alapítvány, Budapest

Szabó, I. (2000): A pártállam gyermekei, Új Mandátum, Budapest

Szabó, K. (2000): A tanítási klíma mérése. Új Pedagógiai Szemle, 50 (3): 61–70.

Szabó, L. T. Buda, M. Buda, A. Papp, J. Pető, I. Venter, Gy. Veressné Gönczi, I. (2006): A "rejtett tanterv": változatok iskolai életvilágokra = Hidden curriculum: versions of school life worlds.Munkabeszámoló. OTKA. Interneten elérhető: http://real.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 8.

Szabó, L. T. (1988): A „rejtett tanterv". Magvető, Budapest

Szabó, L. T. (2009): A tanár visszanéz. Neveléstudomány – Iskola - Pedagógia. Új Mandátum Tankönyvkiadó, Budapest

Szalai, J. (2012): A cigány gyerekek iskola (le)értékeléséről. In.: Kovách Imre, Dupcsik Csaba, P. Tóth Tamás, Takács Judit (szerk. 2012): Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Szociológiai Intézet, Argumentum Kiadó 275-292

Szekszárdi, F. (1987). Konfliktusok az osztályban. Budapest: Tankönyvkiadó.

Szekszárdi, F. (1992): Gyerekek-tanítók-szülők. (A kisiskoláskor konfliktusairól.) IFA-MKM-BTF. Tanítók Kiskönyvtára Sorozat.

Szekszárdi, J. (1994). Konfliktusok. Budapest: Iskolapolgár Alapítvány - Állampolgári Tanulmányok Központja.

Szekszárdi, J. (1995): Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány–Magyar ENCORE, 7–9.

Szekszárdi, J. (2000): Még egyszer az osztályfőnöki szerepről. Új pedagógiai Szemle 2000 december

Szekszárdi, J. (2004). A konfliktusok pedagógiája. In A. Dombi, J. Oláh, & I. Varga, A neveléselmélet alapkérdései (old.: 334-348). Gyula: APC-Stúdió.

Szekszárdi, J. (2008.). Új utak és módok. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

Szekszárdi, J. (szerk.) (1996): Konfliktuskezelési szöveggyűjtemény. Budapest

Szikulai, R. Molnár, H. Hunyadi, K. Szabóné Bánfalvi, K. (2012): Konfliktus az oktatási intézményekben. In: Konfliktuskezelési iránytű Segédanyag az alternatív vitarendezési

eljárások alkalmazásához az oktatási intézményekben. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2012.

Szontágh, É. (2014): Vásárosnaményi kistérség. A kistérségben élő gyerekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése. MTA TK Gyerekesély Műhelytanulmányok 2014/3. MTA TK, Budapest

Szüdi, J. (2004): Házirendek a nevelési-oktatási intézményekben I., II., III. Új Pedagógiai Szemle, 2004. július-augusztus. Interneten elérhető: http://ofi.hu/tudastar/hazirendek-nevelesi Utolsó letöltés: 2017. május 1.

Szüdi, J. (2009): A titoktartási kötelezettség a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. Interneten elérhető: http://www.ofi.hu/tudastar/szudi-janos-titoktartasi Utolsó letöltés: 2015. december 1.

Szüdi, J. (2014): Az oktatás az állam szolgálatában. In: Civil jelentés a gyerekesélyekről 2012-2013. Ferge, Zs. Darvas, Á. (szerk.): Gyerekesély Közhasznú Egyesületet (GYERE), Budapest Interneten elérhető: http://www.gyere.net/downloads/Civil_jelentes_2012-2013.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 22.

TALIS 2009: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS OECD. Interneten elérhető: http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf Magyar jelentés: Hermann et al. (2009): Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Interneten elérhető: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 22.

Tar, F. Hajnal, B. (2014): Nemzetiségek Szabolcs – Szatmár – Bereg megyében, különös tekintettel a romákra. In: Területi Statisztika, 54 (5): 491-505. Interneten elérhető: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2014/05/tar_hajnal.pdf Utolsó letöltés: 2016. június 16.

TÁRKI Monitor Jelentések 2012. Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban. Szerkesztette: Szivós Péter – Tóth István György, TÁRKI, Budapest

TeIR (2015): Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs rendszer, Helyzet-Tér-Kép. Interneten elérhető: https://www.teir.hu/tmp/remek_J159_149494599914.pdf Utolsó letöltés: 2017. május 13.

TeIR (2017): Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs rendszer, REMEK adatbázis. Regionális, megyei, kistérségi és települési helyzetképek. Interneten elérhető: https://www.teir.hu/rqdist/main?rq_app=um&rq_proc=eredfr2&xterkod=4510&xmutkod=&xtabkell=I&xtertip=K Utolsó letöltés: 2017. május 16.

Tímár, É. (1994): Városi és közösségi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. In: Magyar Pedagógia, 94 (3–4) 253–274.

Tímár, É. (2006): Tantestületi légkörvizsgálat. Iskolakultúra, **26**. 3. sz. 11–23.

Ukrán Statisztikai Hivatal felmérése (2001): http://www.ukrstat.gov.ua/ Utolsó letöltés: 2018. július 3.

Ulich, D. (1976): Pädegogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Beltz, Weinheim-Basel

Vajda Zsuzsanna (1994): Nevelés, pszichológia, kultúra. Dinasztia Kiadó, Budapest

Vallance, E. (1973): Hiding the Hidden Curriculum: an Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Education Reform. Curriculum Theory Network, 1973/1974. 4:1

Varga, J. (szerk. 2018): A közoktatás indikátorrendszere 2017. A kötet szerzői Hajdu Tamás Hermann Zoltán Horn Dániel Varga Júlia. A kiadvány megjelenését támogatta a Magyar Tudományos Akadémia és az Európai Bizottság Magyarországi Képviselete. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest

Várhegyi, Gy. (szerk. 1992): Tessék megnevelni! Fegyelmi ügyek az iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest

Vári, P. (2001) et al.: Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. In: Iskolakultúra, 2001. 5. sz.

Vásárhelyi, M. (szerk): Látás-viszonyok. Budapest: Pallas, pp. 155–188.

Vásárosnaményi Kistérség Területfejlesztési Koncepciója 2009. Készítette: Beregi Többcélú Kistérségi Önkormányzati Társulás, Belmont-B Bt., Vásárosnamény

Vásárosnaményi kistérségi tükör: helyzetfeltárás 2012. Balás Gábor – Habarics Anikó – Nagy Gábor - Czaller László – Kulcsár Gábor – Luksander Alexandra, lektorálta: Darvas Ágnes, a kistérségi tükör a Magyar Máltai Szeretetszolgálat megbízásából a Gyerekesély Program országos kiterjesztésének szakmai - módszertani megalapozása és a program kísérése a TÁMOP-5.2.1-11/1-2011-0001 projekt keretében készült el.

Wellendorf, F. (1974): Schulische Sozialization und Identität: Zur Sozialpsychology der Schule als Institution. Beltz, Weinheim-Basel

Whitty, G. (1985): Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics. London:Methuen.

Willis, P. (1977): Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. London: Saxon House. Magyarul: Willis, P. (2000): A skacok (Iskolai ellenkultúra és munkáskultúra). Budapest: Új Mandátum Kiadó

Woods, P. (Ed.) (1980): Pupil strategies: explorations in the sociology of school. Croom Helm

WVS (2015): World Values Survey 2010-2014 nemzetközi értékvizsgálat. Az adatok a kutatás honlapjáról regisztrációt követően ingyenesen letölthetőek. http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp Utolsó letöltés: 2017. július 19.

Yassur, E. (2001): A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései. Magyar Pedagógia, 101 (2) 171–190.

Zolnay, J. (2008). Vákuumfalvak, vákuumiskolák. Kistelepülések, kisiskolák, közoktatási kirekesztés. Beszélő, június. 70–88.

Zrinszky, L. (2002): Neveléselmélet. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Az orvosi és pedagógiai integrációs modell ábrázolása 37
2. ábra: Az integráció típusai és szintjei 37
3. ábra: A szegregációs index alakulása HH, HHH és SNI diákok körében, 2008-2016 (%) .. 44
4. ábra: A szegregációs index alakulása iskolák között és azokon belül, 2017 (%) 45
5. ábra: A Vásárosnaményi kistérség földrajzi elhelyezkedése 70
6. ábra: A Vásárosnaményi kistérség települései 71
7. ábra: 100 fő 0-14 évesre jutó 60 évnél idősebb lakosok száma Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kistérségeiben, 2015 (fő) 76
8. ábra: Vándorlási egyenleg alakulása 2005 és 2015 között a Vásárosnaményi kistérségben (ezrelék) 77
9. ábra: Vándorlási egyenleg alakulása Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kistérségeiben, 2015 (ezrelék) 78
10. ábra: A roma népesség aránya kistérségenként Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a lakónépességhez viszonyítva, 2011 (%) 79
11. ábra: A legalább érettségizettek aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a 18 éves és idősebb népesség körében, 2011 (%) 84
12. ábra: Az iskolai konfliktus, fegyelmezés és büntetés összefüggése 154
13. ábra: A jutalmazás esetei tanórán és azon kívül 194
14. ábra: A pedagógusok által használt jutalmazási eszközök 195

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A roma és nem roma 18-29 éves generáció iskolai végzettség szerinti megoszlása, 2014 51
2. táblázat: A pedagógusi karakterek hipotetikus modellje 55
3. táblázat: A tradíciók által, kívülről és belülről irányított pedagógus karakterek jellemzői .. 60
4. táblázat: A válaszadó pedagógusok száma és aránya korcsoportok szerint (fő; %) 69
5. táblázat: A kormegoszlás főbb jellemzői a Vásárosnaményi kistérségben és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2011 (fő) 76
6. táblázat: a 7 évesnél idősebb népesség legmagasabb befejezett iskolai végzettség szerint, 2011 (fő; %) 83
7. táblázat: A diákok iskolai részvételét befolyásoló tényezők a pedagógusok szerint 102
8. táblázat: Az iskolai diákönkormányzatok működési típusai 111
9. táblázat: A diákönkormányzat tevékenységei 114
10. táblázat: A pedagógusok által említett, házirendbe foglalt szabályok 129
11. táblázat: Pedagógusok viszonyulása a házirendhez 131
12. táblázat: Konfliktuskezelési paradigmák összehasonlítása 137
13. táblázat: Konfliktusok típusai kialakulásuk okai szerint 142
14. táblázat: Konfliktusfajták a pedagógusok által említett okok szerint 155
15. táblázat: Jellegzetes fegyelmezési eszközök a különböző képzési típusú osztályokban a diákok álláspontja szerint 165
16. táblázat: A pedagógusok által említett iskolai konfliktusok, melyeknél fegyelmeznek és/vagy büntetnek 169
17. táblázat: Pedagógusi konfliktuskezelési, fegyelmezési és büntetési módok 170
18. táblázat: A három pedagóguskarakter fegyelmezési szituációkra alkalmazott megoldási módjaik 180

A szerző tudományos közleményei

1. Kósa Rita Diána (2017): "Nekem állandóan fegyelmeznem kell" a pedagógusi karakterek egy lehetséges hipotetikus modellje. Metszetek Társadalomtudományi folyóirat. Vol. 6 (2017) No. 4. 160-172. Interneten elérhető: http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201704_10.pdf
2. Kósa Rita Diána (2017): Iskolával kapcsolatos szülői elvárások Kárpátalján. In: Czibere Ibolya – Loncsák Noémi – Gégény János (szerk.): „ÁTLAGOSAN ÉLÜNK…"A kárpátaljai magyarság gyermekes háztartásainak életkörülményei. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen Interneten elérhető: http://mek.oszk.hu/18100/18161/18161.pdf
3. Kósa Rita Diána (2016): „Nálam is van fegyelmezetlenség, de csak addig, amíg minden osztályt be nem idomítok…" avagy fegyelmezés napjaink általános iskoláiban. In: Dr. Keresztes Gábor (szerk.): Tavaszi Szél 2016 tanulmánykötet IV. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. Interneten elérhető: http://real.mtak.hu/62573/1/TSZ_IV_kotet_161114_504o.pdf
4. Kósa Rita Diána (2016): "Nálam is van fegyelmezetlenség, de csak addig, amíg minden osztályt be nem idomítok" avagy fegyelmezés napjaink általános iskoláiban. In: Dr. Keresztes Gábor (szerk.): Tavaszi Szél 2016: Nemzetközi multidiszciplináris konferencia: Absztraktkötet. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. Interneten elérhető: http://www.dosz.hu/dokumentumfile/Absztraktkotet_TSZ2016_1.pdf
5. Kósa Rita Diána (2015): Kockázatok és mellékhatások az iskolai nevelésben. Metszetek Társadalomtudományi folyóirat. Vol. 4 (2015) No. 1. 77-85. Interneten elérhető: http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202015_1_kosa.pdf
6. Kósa Rita Diána (2015): Másmilyen iskolák, avagy a pedagógia csendes forradalma. In: Doktorandusz Találkozó 2015: Absztraktfüzet. Debreceni Egyetem, Debrecen. Interneten elérhető: http://szoctarspolphd.unideb.hu/Hirek_files/absztraktfuzet.pdf
7. Kósa Rita Diána (2015): Az iskola akaratlan mellékhatása. In: Doktorandusz Konferencia: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola: Absztraktkötet. Debreceni Egyetem, Debrecen
8. Horváth Kitti, Kósa Rita Diána, Makai Vivien, Nagy Péter, Oláh Kornélia, Oláh Tímea, Oláh-Pucsok Eszter, Szeder Dóra Valéria, Timkó Anikó (2014): Tanulás melletti munkavállalás a Debreceni Egyetemen. Metszetek Társadalomtudományi folyóirat. 2014/1. szám, 328-344. Interneten elérhető: http://metszetek.unideb.hu/files/201401_18_hallgatok.pdf
9. Kósa Rita Diána (2013): A termékenység alakulása Gelénesen a XX. században. Metszetek Társadalomtudományi folyóirat 2013/4. szám, 113-130. Interneten elérhető: http://metszetek.unideb.hu/files/201304_07_kosa.pdf
10. Kósa Rita Diána (2012): A munkáslét és emlékezete Ózdon. Metszetek Társadalomtudományi folyóirat 2012/1. szám, 67-84. Interneten elérhető: http://metszetek.unideb.hu/files/2012_1_07_0.pdf

Tartalmi kivonat

„Autonómia és szabálykövetés”
az általános iskolai szocializáció főbb irányai és esélyei

Doktori kutatásom témája a társadalom reprodukciója, hogyan termeljük újjá viszonyainkat, értékeinket és szabályainkat. Mindezt az általános iskolai fegyelmezés és szabálykövetés dimenzióin keresztül kívánom bemutatni. Hogyan fegyelmeznek a pedagógusok és hogyan kellene fegyelmezniük, hogy az korunk társadalmának elvárásainak, értékeinek és normáinak megfelelő legyen?

Kutatásom alaphipotézise szerint napjaink általános iskoláiban a pedagógusok között a fegyelmezés, konfliktuskezelés terén jelentős különbségek vannak. A különbségeket elemezve a pedagógusok magatartásmintái három jól elkülöníthető típusba sorolhatók. E három karakter, a tradícióktól irányított, a kívülről és a belülről irányított pedagógus. E három típus markánsan elkülönül az iskolai hétköznapokban, különböző hatásokat kifejtve a diákok iskolai szocializációjára. A dolgozatban e három karakter működését a fegyelmezés dimenziójában mutatom be.

Kutatásomat végigkísérő kérdés, hogy hogyan nevel az iskola a szabályoknak behódoló vagy azokat megkérdőjelező vagy azok módosítására képes vagy éppen azokkal szembeszálló állampolgárokat? A kérdés megválaszolásához kiváló terepet biztosít az iskolai fegyelmezés, szabálykövetés és szabálykövettetés kutatása, mely területen az utóbbi években a szabályok közös végiggondolása és megalkotása helyett sokkal inkább a kontroll erősödött a magyar oktatás rendszerben.

Fontos annak feltárása, hogy a régről ránk maradt vagy az éppen most elterjedő új pedagógiai módszerek vajon hogyan és milyen állampolgárokat nevelnek napjaink diákságából, vajon milyen mértékben formálnak a XXI. század demokratikus követelményeinek is megfelelő leendő állampolgárokat.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált dimenziókban a tradíciók által irányított pedagógusi karaktervonások vannak dominánsabban jelen az általános iskolákban. Jellemzően a fiatalabb pedagógusok sem a belülről irányítottság jegyében tanítanak és nevelnek az iskolában. A fiatal pedagógusok között ugyanúgy kirajzolódott a tradíciók által irányítottság, a poroszos oktatási rendszer iránti vágy, a frontális oktatás kizárólagossága, mint a negyven éve a pályán lévő társaiknál.

A kutatás kérdéseinek megválaszolásához kvalitatív módszertant alkalmaztam. 36 falusi általános iskolában tanító pedagógussal készítettem félig strukturált interjúkat, valamint további négy szakértői interjút a kiválasztott kistérség falvaiban élő gyermekekkel foglalkozó szakemberekkel.

A kutatás földrajzilag egy olyan területen zajlott, az Észak–Alföld régió, azon belül is Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egy tipikus kistérségében, a Vásárosnaményi kistérségben, melyet mind a szakirodalom és mind a laikus közvélemény egyaránt hátrányos helyzetű kistérségnek nevez.

Kulcsszavak: oktatás, fegyelmezés, konfliktuskezelés, rejtett tanterv, pedagógus, karakter

Abstract

"Autonomy and compliance"

main directions and chances of socialization in primary school

My doctoral research focuses on the reproduction of society how to reproduce our relationships, values and rules presenting through the dimensions of primary school discipline and rule tracking. How do and how should the teachers discipline in the primary schools in Hungary to meet the expectations of values and norms of our society.

Based on my investigation, nowadays in elementary schools there are significant deviations between disciplining and conflict management of the teachers. Analysing the differences, the behavior patterns of the pedagogues can be classified into three distinct types. These are the inner, the external and the traditions- controlled ones being strongly separated in school weekdays taken effects on the school socialisation of the students. In my thesis I am going to present the mechanism of these within the dimension of discipline.

The question, accompanying my researches all the way is how school educates compliant citizens or those being contrary to the regulations, challenge or able to modify them. The researches of school disciplines, compliance and regulations are the best opportunities to be able to give an answer on this where, in the past few years the control was strengthened in the Hungarian education system much better than the common thinking and creation of rules.

It is important to explore weather what kind of citizens are grown up by the old or the current pedagogical methods from the today's fellowships and how they are shaped to the the democratical reqruiments of 21st of century.

The results of the research show that in the investigated dimensions, the traditions-oriented pedagogical traits are more dominant in elementary schools. Typically, younger educators don't teach and educate in the school from the inner-controlled point of view. Among the young teachers, the orientation of traditions, the desire for the Prussian education system and the exclusivity of frontal education were outlined, as forty of their counterparts on the field.

In order to answer the research questions, I applied a qualitative methodology. I made several half-structured interviews with 36 primary school teachers in rural villages and 4 other people who live in the villages of the selected micro-region and children specialists.

The research was geographically carried out in a region in the Northern Great Plain region, and within the typical micro-region of Szabolcs-Szatmár-Bereg, in the Vásárosnamény micro-region, which both the literature and the lay public call both a disadvantaged micro-region.

Keywords: education, discipline, conflict management, hidden curriculum, educator, character

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom Témavezetőmnek, Prof. Dr. Csoba Juditnak, aki mindig lelkiismeretesen, legjobb tudása szerint igyekezett terelgetni az úton, olykor kritikai megjegyzéseivel, olykor dicsérő szavaival.

Köszönöm a Debreceni Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, valamint a Szociológia és Szociálpolitika Tanszék valamennyi oktatójának, vezetőinek, hogy utat mutattak, segítettek, szakmai tanácsokkal vagy egy-egy biztató szóval.

Köszönöm doktorandusz társaimnak, hogy mindig bizalommal fordultunk egymáshoz és támogattuk egymást a PhD képzés néha végeláthatatlan útvesztőiben.

Köszönöm a kutatás interjúalanyainak, hogy idejüket nem sajnálva válaszoltak a kérdéseimre, egy közös cél, egy jobb oktatási rendszer reményében.

Köszönöm kollégáimnak, a Baptista Tevékeny Szeretet Misszió vezetőinek és munkatársainak, hogy hittek bennem és támogattak a célom elérésében.

Hálásan köszönöm a családomnak a rengeteg támogatást és biztatást.

Hálásan köszönöm a páromnak, akiről bebizonyosodott, hogy kötélből vannak az idegei.

1.melléklet: Pedagógus interjúvázlat

INTERJÚVÁZLAT

Interjúalany sorszáma:	
Interjú ideje:	
Születési év:	
Nem:	
Iskola neve, települése:	
Hány éve tanít pedagógusként?	
Milyen szakos pedagógus?	
Milyen tárgyakat tanít?	
Osztályfőnök-e?	
Hányadikos osztálya van?	

Bevezető kérdések

- Jelenleg osztályfőnök-e?
    - Ha igen, hányadik osztályban? Mióta? Milyen plusz feladatokat jelent ez? Heti hány órát tölt az osztályfőnök teendők elvégzésével? Milyen juttatást vagy kedvezményt jelent ez? Szereti-e csinálni? Miért?
    - Ha nem, szeretne-e az lenni? Miért?
- Ön szerint mi egy pedagógus feladata társadalmunkban? (Azonosulni tud ezzel a feladattal?)
- Ön ezt milyen mértékben tudja teljesíteni? (Miért tudja jobban vagy rosszabbul teljesíteni ezeket a funkciókat a többi pedagógushoz képest? Mi kellene ahhoz, hogy jobban el tudja látni feladatát?)

Diák-pedagógus kapcsolat

- Diákjai mennyire aktívak egy-egy iskolai esemény szervezésében, lebonyolításában?
- Volt rá példa, hogy valami a diákok kezdeményezésére indult el, változott meg? Micsoda?
- Szoktak-e szervezni iskolán kívüli programokat? (Milyen célból? Kinek a kezdeményezésére? Igénylik-e ezeket a gyerekek/pedagógusok?)
- Bevonja a gyerekeket egy-egy kérdés, döntési helyzet kapcsán? Milyen kérdések kapcsán?
- Hogyan működik a döntéshozatal, vita az osztályteremben?
- A diákok véleményének megbeszélésére van-e lehetőség a tanórákon?
- A csoportmunkának mekkora szerep jut az órák során?

Diákönkormányzat

- Működik-e iskolájukban diákönkormányzat?
- Ha igen:
    - Milyen formában működik? (pl.: egy osztályból hány képviselő van, összesen hány DÖK-ös van, milyen gyakran üléseznek, DÖK-öt segítő pedagógus van-e?)
    - Hogyan történik a tagok kiválasztása? (osztályok titkos szavazással választják vagy az ofő dönti el?)

    - Milyen területeken vesz részt az iskola életében a diákönkormányzat?
    - Mi a funkciója Ön szerint a diákönkormányzatnak? Betölti-e ezt? Miért gondolja így?
- Ha nem: Miért nem működik?

Szülő-pedagógus kapcsolat

- Hogyan, milyen rendszerességgel tartja a kapcsolatot a szülőkkel?
- Milyen iskolai ügyekbe kapcsolódnak be a szülők?
- Volt olyan, hogy szülői kezdeményezésre indult el valami az iskolában? Mi volt az?
- Az iskolavezetés mennyire vonja be a döntési folyamatokba a szülőket?
- Működik a szülőknek valamilyen szervezett csoportosulása az iskolában? (szülői munkaközösség, alapítvány?)
    - Kik a tagjai?
    - Milyen feladatokat látnak el?
- A szülőktől kap-e visszajelzést munkájára vonatkozóan? (Milyen módon értékelik, ismerik el az Ön munkáját a szülők? Egyetért-e vele?)

Iskolavezetés-pedagógus kapcsolat

- Az iskolavezetés mennyire vonja be a döntési folyamatokba Önt?
- Egyetért-e az iskolavezetés döntéseivel? Melyekben igen és melyekben nem? Miért?
- A tanításon felül szokott-e plusz feladatokat elvállalni? Melyek ezek? Miért?
- Volt olyan, hogy a pedagógusok kezdeményezésére indult el valami az iskolában? Mi volt az?
- Az iskolavezetéstől kap-e visszajelzést munkájára vonatkozóan? (Milyen módon értékeli, ismeri el az Ön munkáját az iskolavezetés? Egyetért-e vele?)

Konfliktusok

- Miből adódnak az iskolai konfliktusok? (Soroljon fel 3 okot, ami először eszébe jut!)
- Milyen összezördülések szoktak lenni a **diákok között?**
    - Miből adódnak ezek?
    - Hogyan oldja meg ezeket?
- Milyen összezördülések szoktak lenni a **diákok** és Ön között?
    - Miből adódnak ezek?
    - Hogyan oldja meg ezeket?
- Milyen konfliktusok szoktak lenni a **szülők** és Ön között?
    - Miből adódnak ezek?
    - Hogyan oldja meg ezeket?
- Milyen a kapcsolata a **kollégákkal**? Hogyan segítik egymás munkáját?
- Milyen konfliktusok szoktak lenni a pedagógusok között?
    - Miből adódnak ezek?
    - Hogyan oldja meg ezeket?
- Milyen konfliktusok szoktak lenni az **iskolavezetés** és Ön között?
    - Miből adódnak ezek?
    - Hogyan oldja meg ezeket?

- Mi volt tanári pályafutása eddigi legkomolyabb konfliktusa?
    - Miből adódott?
    - Hogyan oldották meg?
- Milyen gyakran kerül sor **fegyelmi eljárásra** az Önök iskolájában? (Ha nem szokott lenni: Miért nem szokott lenni?)
    - Milyen esetekben nyúlnak ehhez a megoldáshoz? (bolti lopás, dohányzás, igazolatlan hiányzás)
    - Hogyan zajlik az iskolában egy fegyelmi eljárás?
    - Kik vesznek részt a fegyelmi eljáráson?
    - Milyen büntetéseket szoktak kiszabni fegyelmi eljárás keretén belül?

Szabályok, fegyelmezés, jutalmazás, büntetés

- Milyen **szabályoknak** kell megfelelnie Önnek és a diákoknak az iskolában?
    - Mit gondol ezekről a szabályokról? (Jók-e, rosszak-e? Szívesen követi(k) vagy csak ráerőltetik és kényszerből engedelmeskedik?)
- Milyen egy fegyelmezett osztály Ön szerint?
- Milyen esetekben **fegyelmezi** a diákokat?
    - Hogyan? Melyek a jól bevált módszerei?
    - Milyen hatást váltanak ezek ki? Mennyire hatékonyak vagy nem? Miért?
- Milyen esetekben **jutalmazza** a diákokat?
    - Hogyan? Melyek a jól bevált módszerei?
    - Milyen hatást váltanak ezek ki? Mennyire hatékonyak vagy nem? Miért?
- Milyen esetekben **bünteti** a diákokat?
    - Hogyan? Melyek a jól bevált módszerei?
    - Milyen hatást váltanak ezek ki? Mennyire hatékonyak vagy nem? Miért?

Házirend

- Iskolájuk milyen szerepet szán a házirendnek?
- Milyen esetben szoktak a házirend alapján eljárni?
- Rendelkezik-e a konfliktusok megoldásának a módjáról?
- Ön milyen szerepet szán a házirendnek?
- Mennyire ért egyet az ott leírtakkal? Mivel ért egyet és mivel nem? Mit változtatna?
- Milyen esetben szokott a házirend alapján eljárni?
- Hogyan történik az iskola házirendjének a megalkotása? (kik vesznek részt a folyamatban? diákok a diákönkormányzat révén, szülők, pedagógusok, igazgató?)
- Hogyan módosítható a házirend?
    - Ki jogosult erre?
    - Volt-e erre példa tanári pályafutása alatt? Miért történt?
- Hogyan ismerik meg a házirend tartalmát a diákok és szüleik?
- Hol tudnak hozzáférni a házirendhez, akik el szeretnék olvasni azt? (faliújság? szülői értekezlet? iskolai honlap?)

Iskolai térszervezés (ha osztályfőnök: a kérdések a saját osztályának termére vonatkoztak, ha nem osztályfőnök, akkor a legutóbbi osztályának a termére, ha sosem volt osztályfőnök, akkor azokra az osztálytermekre vonatkozott, ahol legtöbbet tanított)

- Hogyan néz ki saját osztályterme?
- Ki rendezte be és díszítette az osztálytermet? (Ön csinálta, a diákok vagy közösen?)
- Milyen a dekoráció? (A falakat mi díszíti? Szereti-e így vagy máshogy szeretné inkább?)
- Milyen a padok elrendezése, hol van a tanári asztal? (Miért ilyen? Szereti-e így vagy máshogy szeretné inkább?)
- Mit gondol az ülésrendről?
- Az Ön osztályában van ülésrend?
    - Ha igen: Mi alapján készítette el? Mikor szokta módosítani?
    - Ha nincs: Miért?

Légkör

- Milyennek tapasztalja iskolájuk légkörét? (Miért ilyen? Hol kellene változtatni?)
- Milyen a légkör a tanteremben az Ön óráján? Mennyire ideális Ön szerint ez a termékeny tanuláshoz?
    - Milyen az a légkör, amiben Ön szívesen dolgozna?
    - Milyen az iskola szellemisége?
- Az Ön osztályában milyen egy átlagos jól tanuló gyerek?
- Az Ön osztályában milyen egy átlagos rosszul tanuló gyerek?
- Hogyan támogatja a jó tanulókat? Milyen következménye van az Ön segítségének?
- Hogyan segíti a rossz tanulókat? Milyen következménye van az Ön segítségének?

Most felolvasnék néhány rövid esetet, kíváncsi lennék, hogy Ön hogyan szokta ezeket megoldani? Az első úgy szól, hogy:

- *„Egyik diákja beszélgetéssel, zörgéssel, nyüzsgéssel zavarja az órát. Mit tesz Ön?*
- *Egyik diákja az óráin rendszeresen felesel, Mit tesz Ön?*
- *Egy diák nem fogad szót Önnek, ellenszegül. Mit tesz Ön?*
- *Két diák a szünetben összeverekedik az udvaron, miközben Ön az ügyeletes. Mit tesz Ön?" (Hajdu – Sáska 2009: 104).*
- Egyik diákjával összetalálkozik hétvégén, aki éppen az utcán dohányzik. Mit tesz Ön?
- Egy új diák, aki állami gondozott, roma fiú, az Ön osztályába fog járni, az osztályba járó diákok és szüleik elhatározzák, hogy mindenképpen megakadályozzák ezt, hiszen az Önöké a legjobb osztály az iskolában. Mit tesz?

- Mit tart eddigi pályafutása legnagyobb sikerének?