

## „Deáktér” Diákokról, diákjogról

*A megyei ifjúsági referens ötlete nyomán és vezényletével jött létre a 2000. év elején a Deáktér Észak-magyarország Ifjúságáért Egyesület. Képzéseivel a diákönkormányzatok tagjainak kíván segítséget nyújtani, illetve alapot teremteni a települési gyermek- és ifjúsági önkormányzatok szerveződéséhez.*

**A** felkészítők, segítők: fiatal tanárok, szociális munkások, antropológusok, hivatásos ifjúságsegítők, mentálhigiénés szakemberek, egyetemisták, főiskolások. A képzést kiegészítendő folyamat és folynak ma is antropológiai kutatások a diákok helyzetét illetően s a képzés hatékonyságának fokozása és karbantartása érdekében. E kutatások koordinátora a „Világfa” Magyar Antropológus Hallgatók Egyesülete. Az alábbiakban ennek a kutatási folyamatnak az eddig megállapítható eredményeit mutatjuk be.

Magam a kutatásban részt vevők egyike vagyok csak. Megkülönböztetett szerepem abban áll, hogy a képzéseken nemcsak mint kutató, hanem mint a képzendő diákok egyik csoportjának vezetője is részt vettem. Ez az írás nem arra irányul, hogy igazságot kovácsoljon, elméleteket ütköztessen, csupán ismertetés a célja a magam barangoló, egy-egy érdekességhez lehajoló s azt elnézegető ember módján.

### A diákképviselétről

A tradicionális társadalmakban a fiatalok a hosszú csecsemőkorból szinte átmenet nélkül léptek át a munka világába az adott közösségben. A mai társadalmak „gyermekközpontúbbak”, azonban ez korántsem jelenti azt, hogy minden gyermeket megfelelő szeretetben és gondoskodásban, elfogadásban részesítenének a szülők vagy akár a társadalom. A sikertelen életutak létrejöttét vagy az éppen aktuális átmeneti zavarok okát az adott fiatal személyiségében és a szocializációs közegek (család, kortárs csoportok, iskolák és a

tömegkommunikációs rendszerek) „hibás” találkozásában és működésében kell keresnünk. (Pásztor Miklósné, 2001) „Az iskola világában ma is kevés az iskolát igazán lakhatóvá tevő önszerveződés. (...) A diákképviselési rendszer kicsiszolt szerepek, átlátható eljárási szabályok, felkészült szereplők, tisztán artikulált problémák esetén sem feltétlenül eredményes.” (Papp György, 1993. 5.) A társadalomban a civil-állampolgári technikák ismerete terjedőben van, de az iskola világa (a pedagógus társadalommal együtt) ebben jelentősen lemaradt. Ugyanakkor azt várják a diákönkormányzatoktól, hogy szerezzenek érvényt a diákok jogainak. Alig érvényesülnek a diákjogok a mai oktatási rendszerben, a diákok jelentős része pedig igen közönyös. Ezt a „politikai” közönnyt szocializálják a kiszolgáltatottság érzésével együtt. Formális keretek közt nem tudnak alkotni, tevékenykedni, de a legitimitásukat a formalizáltságuk adja. (Domokos Tamás – Kulcsár László, 2001) Van ugyan felelősségérzet a politikai aktivitásra, de ez a politikai rendszer sajátosságai, a pártpolitika túltengése miatt jobbra csak négyévente kerülhet felszínre (választásokkor).

Az utóbbi időben lefolytatott diákönkormányzati kutatásokból is kiderült, a tanulók által felsorolt problémák között gyakran megjelenik, hogy a diákönkormányzatok érdekérvényesítő, jogsérelmet feltáró és orvosolni próbáló törekvéseinek legnagyobb gátja maga a pedagógus. A diákoknak valós vagy vélt retorzióktól kell tartaniuk. Az ellentmondás gyakorlatilag feloldhatatlan, mert az érdekvédelmet az-

zal a hatalommal szemben kell kifejezteni, amelyik elköveti az érdek- vagy jogsérelmet, s egyben ez az a hatalom, amelyik a jogorvoslatot gyakorolja az iskola falain belül. A jogorvoslat lehetőségét a törvény ugyan más módon is biztosítja (fenntartónál, bírósági úton), de ezzel a lehetőséggel az elmúlt hat évben csupán egyetlen diák élt. Tömegesen fordulnak elő jogsérelmek, gyakran a tanulók alapvető alkotmányos jogai sérülnek, ugyanakkor az önkormányzat mint fenntartó még sohasem ellenőrizte az iskolákban a diákönkormányzatok működését, a diákjogok érvényesülését, a jogsérelmek orvoslásának törvényes működési mechanizmusát. (*Domokos Tamás – Kulcsár László*, 2001)

Fontos dolog, hogy ha az önkormányzat belátta saját lehetőségeit e téren, ne csak a felmérések alapján lásson hozzá a koncepció kidolgozásához, az érintettekkel meg is kell beszélnie azt. Mit sem ér az a program, amely a fiatalok háta mögött, mintegy föllöttük készül. Csak így válhat az érintettek által ismertté és legitimé a testületi szándék. (*Göz*, 2001. 14.)

### A „deáktér”-kutatásról

Az ismertetésre kerülő kutatás témaválasztását mindenekelőtt az előbbiekből következő aktualitása indokolta. A „Deáktér” Észak-magyarország Ifjúságáért Egyesület programjának célkitűzéseivel összhangban folytatott felmérés célja az ifjúsági korosztályokat érintő és – Borsod-Abaúj-Zemplén megyében – a térség hátrányos helyzete miatt fokozottan jelentkező problémák megoldásának előmozdítása volt.

A kutatás irányai: adatgyűjtés a BAZ megyei államilag támogatott középfokú oktatási intézmények diákönkormányzata-

inak általános állapotáról; a jelenlegi állapot főbb jellemzőinek bemutatása a diákság szemszögéből; működési viszonyaik elemzése hatékonyságuk és tevékenységeik minőségének tükrében; a diákpolitika mindennapokban tapasztalható főbb jelenségeinek, mozgatórugóinak, illetve befolyásoló tényezőinek feltárása; a képzésükkel foglalkozó civil szervezetek, egyesületek működésének és hatékonyságának, illetve problémáinak feltérképezése mind a képzők, mind a képzendők szempontjából.

Miért éppen a kulturális antropológia?

*Mill* óta közhely, hogy egy társadalmi intézmény megértése nem más, mint az érintett egyének viselkedésében fellelhető

*A diákönkormányzatok érdekérvényesítő, jogsérelmet feltáró és orvosolni próbáló törekvéseinek legnagyobb gátja maga a pedagógus. A diákoknak valós vagy vélt retorzióktól kell tartaniuk. Az ellentmondás gyakorlatilag feloldhatatlan, mert az érdekvédelmet azzal a hatalommal szemben kell kifejezteni, amelyik elköveti az érdek- vagy jogsérelmet, s egyben ez az a hatalom, amelyik a jogorvoslatot gyakorolja az iskola falain belül.*

szabályszerűségek kimutatása, valamint e szabályszerűségek kifejezése általánosítások formájában. (*Winch*, 1998. 83.) „Mintha a rohamosan növekvő számú emberiség keresné annak módját, hogyan tudna izolálódni a közvetlen közösségben is. Ennek a folyamatnak a társadalmi-kulturális vizsgálata a jelenkutató kulturális antropológusok feladata.” (*Kunt*, 1993. 120.)

A diákokkal és képzőikkel huzamosabb ideig együtt élő, tevékenységükben részt vevő kutatók az adott „kultúrát” mint egymással kölcsönhatásban álló viselkedésformák rendszerét vizsgálhatták.

A megye keleti, déli és Miskolc vonzáskörzetéhez tartozó középső területein működő, államilag támogatott középfokú oktatási intézményeket látogató és ott tevékenykedő fiatalok, valamint a képzésükkel foglalkozó civil szervezetek és egyéb csoportok tagjainak tapasztalataira és azok kulturális-antropológiai elemzésére épültek a kutatás információi. A vizsgálat a „Deáktér” programot működtető és abba bekapcsolódó fiatalok körére terjedt ki. A terepmunka helyszíne legtöbb esetben egy

diákkotthon vagy diáktábor volt. A kutatás elsődleges módszereit a kulturális antropológia metódusai és adatszertési technikai adták. A vonatkozó szakirodalom feldolgozásával párhuzamosan szerzett adatok terepkutatáson alapultak, az ott alkalmazott elsődleges technika a résztvevő-megfigyelés volt, kiegészítve proxemikai megfigyelésekkel, kérdőíves felmérésekkel és félig strukturált interjúk készítésével. A kutatás során készült foto- és filmfelvételek is segítségül szolgáltak az elemzés során.

Előzetesen személyes beszélgetések, interjúk és résztvevő-megfigyelések útján az adatok és információk gyűjtése zajlott. A tájékozódó interjúk egyre inkább átalakultak szemantikai jellegű interjúkká. Ezek során – a vizsgálat szempontjából – főbb kulturális jellemzők megismerhetővé váltak (fogalmi készlet, kognitív folyamatok, beszédhagyományok, kommunikációs interakciók, szociomátrix). A személyek által használt émikus kategóriák ezek alapján konceptualizálódtak. Ezután mindenki számára érthető kérdések váltak megfogalmazhatóvá. Ezekből egységes és releváns kérdőív összeállítása vált lehetővé. A kérdőívet személyesen kérdezték végig a mintavételben említett személyekkel. Így lehetőség volt a kérdőív gyorsabb és pontosabb korrekcióinak elvégzésére, illetve a közben felvetődő gondolatok, történetek, személyes megjegyzések, észrevételek lejegyzésére is. Már a kérdőív felvételével párhuzamosan elkezdődött a fontosabb problémákkal kapcsolatos interjúk, beszélgetések felvétele az árnyaltabb kép, illetve a kontroll céljából. A kérdőívek elemzése után kapott eredményeket ezután már ezekkel összevetve lehetett hasznosítani. Erre azért lett igazán szükség, mert a kérdőívre adott válaszok eredményei a tapasztalattal és az előzetes beszélgetések során előkerülő információkkal kapcsolatban meglehetősen zavaros, néhol ellentmondó képet mutattak. A kapott információk és adatok a „Deáktér” program keretében végzett képzés során alkalmazott szituációs-játékok alatt tapasztalt reakciókkal összevetve alkalmassá váltak arra is, hogy

feltérképezhessük a gyakorlatban előforduló helyzeteket, megnyilvánulásokat is.

Egyetlen interjúalany sem tartotta még önmagát felnőttnek, de már gyerekek sem; mindez azt jelentheti, hogy önmaga számára megfelelő önállósággal vagy részleges önállósággal rendelkezik, mégsem azonosul a felnőttiséggel, aminek a háttérben értékrendbeli különbségek húzódnak. (Buda, 1986. 78.)

### A települési ifjúság-segítés problémái

A fiatalok számára a társadalmi cselekvés jellegzetes keretei az ifjúsági szervezetek. Az elmúlt évtizedben a szervezetek egy-egy típusának korábbi egyeduralmát plurális viszonyok váltották fel. Jelenleg Magyarországon körülbelül 150 bejegyzett országos gyermek- és ifjúsági szervezet létezik. A szervezetek kínálata jellegét, értékirányultságát és tevékenységi formáit tekintve egyaránt bővült. A rendszerváltással a nyilvános társadalmi cselekvés lehetőségei kiszélesedtek: a politikai szervezeti tagság többé nem az érdekérvényesítés és a befolyásolás egyetlen lehetősége. A kérdés az, hogy a szervezetek mennyire vonzóak a fiatalok számára és mennyire ismerik fel bennük önmaguk megjelenítésének lehetőségeit. Az országban készült felmérések adatai szerint a társadalom depolitizálódásával összhangban a politikai pártok a legkevésbé vonzóak valamennyi iskolatípus tanulóinak szemében.

A társadalmi cselekvési formák másik típusa az állampolgári részvétel kiszélesedésével alakulhatott ki, elsősorban a lokalitások szintjén, illetve a lokális szintekből kiindulva. A helyi autonóm szerveződések jellegzetes példái azok a kezdeményezések, amelyek az egyházakhoz, iskolákhoz, kulturális intézményekhez, műemlékekhez, hagyományokhoz – a helyi közélethez és köztudathoz – kapcsolódnak. A települési gyermek- és ifjúsági önkormányzatoknak különös jelentőségük van az állampolgári kultúra elsajátítása szempontjából. A demokratikus állampolgári szocializáció e sajátos intézményes formái révén a fiatalok szinte észrevétle-

nül jutnak mindazoknak a készségeknek a birtokába, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy felnőttkorukban kompetens állampolgárok legyenek, és hozzászoknak ahhoz, hogy egyenrangú partnerei a felnőtt társadalomnak. Magyarországon 1994-ben 11 településen volt gyermek- és ifjúsági önkormányzat, miközben például Franciaországban 700 településen. (*Az iskolák...*, 2001)

Nehéz megmondani jelen pillanatban, milyen lehet az ideális települési ifjúsági munka. Sokféle, egymástól elkülönített ifjúságsegítő munka folyik szerte Magyarországon, de sok tevékenységnek nincs semmilyen híre, kevés a fórum, ahol mindez megjelenhetne. Ahhoz mérve pedig nyilvánvalóan kevés, mint amennyi tevékenységi forma majdan lesz, ha végre divattá vagy kötelezettséggé válik az ifjúsággal való foglalkozás. (Sorra alakulnak szervezetek, vagy már meglévő öntevékeny csoportok lépnek a hivatalossá válás útjára, hogy lehetőségeiket minél inkább bővítsék.) A tapasztalatok szerint szomorúan állapítható meg, hogy azon szervezetek közül, melyeknek a helyi ifjúsággal kapcsolatos ügyekben feladatuk van, a rendőrség, az ügyészség, a család gondozók és a drogambulanciák kerültek fel elsősk között a listára. (*Brüll – Kovács E.*, 1998) Ezek szerint a fiatalok elsősorban rendvédelmi gondot jelentenek. Szomorú, hogy a gyermekjóléti szolgálatok – meglátásom szerint – a szűk értelemben vett gyermekvédelemre, devianciára orientálódtak. Természetesen nem ez a feladatkör okozza a gondot, hanem az, amit sem ők, sem más nem lát el. A pedagógusok munkaidejébe nem fér bele a tanórán kívüli ifjúságsegítés, a gyermekjóléti szolgálatok ereje kimerül a devianciából fakadó feladatok ellátásában, a településeken – ha még működik egyáltalán – a népművelő nem tudja és sokszor nem is akarja felvállalni a feladatokat. A gyermekek és a fiatalok éppen olyan polgárok, mint a felnőttek. Mi más lehetne fontosabb annál, mint hogy a jövőben felnőttek megtanuljanak együttműködni, céljaikat tudatosan és koordináltan megközelíteni és elérni, hogy

megismerjék egymást és elismerjék a másikat? A hatályos önkormányzati törvény is lehetőséget biztosít minderre az 1990. évi LXV. törvény és módosításai szerint: „Az Országgyűlés elismeri és védi a helyi közösségek önkormányzathoz való jogát”, melynek révén a polgárok közössége közvetlenül, illetve a választott önkormányzata útján önállóan és demokratikusan intézi a helyi érdekű közügyeket, közöttük az ifjúságét.

Be kell vonni a fiatalokat azokba a döntési folyamatokba és helyzetekbe, amelyekhez közük lehet. Megszokottá vált a fiatalok úgynevezett passzivitására hivatkozni, amikor eljönne a cselekvés ideje. De vajon bíznak-e rájuk feladatokat, hozzák-e őket cselekvő helyzetbe, amivel részeseivé válhatnak a település mindennapjainak? Azt hiszem, talán sehol nem tapasztalható kompetenciájuk. Gyakori probléma, hogy ugyan a gyerekeknek jogukban áll másik vezetőt választani, mégsem teszik ezt meg, félve a retorziótól. Máskor a segítő ugyan tényleges munkát végez a fiatalok mellett, de az állandó konfliktus az iskolavezetéssel, az önkéntes, nem honorált munka és energia-befektetés egy idő után passzivitáshoz vezet. Napi tapasztalat, hogy a serdülőknek ugyan vannak jó ötleteik, de nem kapnak sem lehetőséget, sem segítséget azok végrehajtásához.

A civil szervezeteknek is igen nagy jelentőségük van. Ők adják a segítő közreműködőket. Az ifjúságfejlesztés nem más, mint a lehetőségek bővítése és az egyéni képességek tökéletesítése és erősítése. Olyan világban élünk, amelyben a képzettség és a rátermettség nem mindig elegendő. Szükség van a körülöttünk lévő szűkebb-tágabb világban való eligazodás képességére, az együttműködés technikájának elsajátítására, a közös érdekképviselet működésének megismerésére, az érdekvégyesítés megtanulására, a közös cél elérési útjának ismeretére és az akadályok leküzdésének képességére. Erre kitűnő alkalom kínálkozik a civil szervezetek munkájába való bekapcsolódáskor. Ezeket az ismereteket nem lehet olvasva megtanulni,

látni kell a gyakorlatban, tevékenykedni, rutint szerezni. A fiatalok ma már több szervezet tagjai is lehetnek akár, s ezek a szervezetek, ha eltérő tevékenységet is folytatnak, annál többoldalú lesz az ismeret, készség, amit el lehet sajátítani. Minél több a szerep, annál inkább gyarapodik a tapasztalat, s a jelen fiataljaival épül a jövő, ami számunkra sem mindegy, milyen lesz. (*Göz*, 2001. 18.)

Gyakran esik szó arról, hogy az iskola nem képes felvenni a versenyt a szocializáció egyéb szereplőivel. Amíg a felnőtt magyar lakosság szerint a pedagógusok és az iskolák hatása sokkal nagyobb, mint például a televízióé vagy a barátoké, addig a pedagógusok, éppen fordítva, úgy látják, hogy az iskolánál nagyobb hatása van mind a kortárs csoportoknak, mind a médiának. (*Az iskolák...*, 2001) Az iskola (s benne a pedagógus) valóban nincs fölkészülve arra, hogy az ezredforduló történelmi megrendeléseit elfogadható színvonalon teljesítse, kivált, hogy a családok egyre inkább kénytelenek rátestálni természet adta felelősségeiket. Ennek ellenére az iskola mindezt nem háríthatja tovább, egészen egyszerűen azért, mert nincs hová. Hiszen a sorban ezután már a rendőrség, az alkohol- vagy drogambulancia, a krízisintervenciók osztályok következnek. (*Pál*, 1992. 14.) A külső és belső segítő szakemberek jelentős mértékben járulhatnak hozzá a lelki egészség megőrzéséhez, de nem helyettesíthetik a pedagógusok ezirányú tevékenységét, s nem képesek eredményesen működni egy esetleges szemléletileg ellentétes vagy közömbös közegben. (*Kósáné*, 1999. 29–30.) Azok az állami és önkormányzati intézmények, amelyeknek az ifjúsági problémák enyhítése is feladatuk lenne, szinte semmilyen kapcsolatot sem tudnak kiépíteni az érintett korosztályok tagjaival. A jobbító szándékok és kísérletek így legjobb esetben is csak torzult formában, az érintettek idegenkedésétől kísérve kerülnek napvilágra, gyakoribb eset azonban, hogy elenyésznek az intézmények közötti bürokratikus kommunikáció során. A civil szervezetek valóban aktív párbeszédet

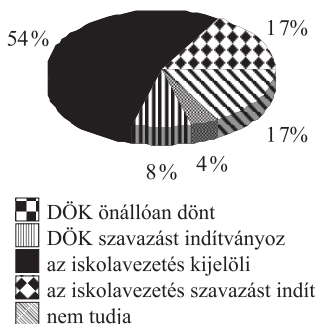
tudnak kialakítani a fiatal generációk tagjaival, ám hatékonyságukat rontja, hogy tevékenységük kizárólag a városokra korlátozódik és azokon belül is jószerivel csak azokra az iskolákra, ahol a nevelőtestület figyelmet fordít diákjainak a tanórán kívüli nevelésére is. Szervezett érdekérvényesítés híján féllegális és illegális szervezetek, közösségek gyakorolnak ma nyomást az iskolára. Ezek nagy hatással vannak a fiatalságra, s ezért nem is csodálkozhatunk, ha a fiatalok ismereteiből hiányoznak a demokratikus játékszabályok. De ugyanez elmondható a pedagógusokra is. Önmagukon kívül nem reprezentálnak semmit és senkit. Az érdekérvényesítés nyilvános fórumai az iskolákban alig léteznek. (*Szilágyiné*, 1993. 15.)

### A diák-iskola viszonyról

Az Egyesült Nemzetek Szervezetének Közgyűlésén 1989. november 20-án elfogadott egyezmény a gyermek jogairól a gyermek érdekét mint „mindenek felett álló”, inherens, magyarázatra nem szoruló, levezethetetlen értéket, mint alapjogot határozza meg (I. rész 3. Cikk 1. pont). Sajnálatos tény, hogy az országos gyakorlat nem tükrözi annak tudomásul vételét, hogy a jog teljes körű, mindenkire vonatkozik. Nem az iskola, a tanár vagy más felnőtt szubjektív megítélésétől teszi függővé a gyermeket megillető jogok tartalmát, hanem a tőlük független jogi szabályozástól! Abban az iskolában, ahol még mindig az a jellemző, hogy a tanár tanít, a tanuló tanul, nehezen építhető ki tevékeny önkormányzat. Az iskolai élet minden területén lehetőséget kell teremteni az aktivitásra. Az utóbbi évtizedekben folytatott tanárvizsgálatok szerint a nevelők 87 százaléka tartja fontosnak a pozitív viszonyt érzelmi szinten is, s csak 11 százalékuk jelzi, hogy számára ez nem lényeges. A jó kapcsolat fontosságának indoklásában a legfontosabb érv az oktatás hatékonnyá tétele volt, ezt követte a tanár érzelmi szükséglete, majd a zavartalan együttműködés indoka, illetve a tanárral való azonosulás (nevelés lehetősége) s legutolsó helyre ke-

rült a gyermekek érzelmi szükséglete. Ennek ellenére a jó tanár-diák viszonyhoz megfelelő alapot adhat, hogy a tanárok 91 százaléka egyértelműen kifejezte, hogy szereti a gyerekeket. A jó tanár-diák viszony része, hogy a tanárok reálisan érzékeljék a tanulók jelzéseit e viszonyról. A vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy a pedagógusok ma is az oktatás és a tanárok oldaláról értelmezik a tanár-diák viszonyt. (Golnhofér, 2001)

Az utóbbi évtizedekben több kutatás is foglalkozott a tanárok és diákok közötti konfliktusokkal. A pedagógusok majdnem kétharmadánál a tanulókép része, hogy konfliktusba kerülhetnek egy-egy tanulóval. A rossz viszony kialakulásának indokai között túlsúlyban vannak a tanulókhoz kötődő tényezők (a tanulók viselkedése, a tanulók pszichés állapota, személyes ellenszenv a pedagógussal szemben, gyenge iskolai teljesítmény), kisebb arányban jelentek meg a tanárhoz kapcsolódó okok (a pedagógus rossz helyzetfelismerése, tanári ellenszenv, a pedagógus pszichés állapota). (Falus és mts., 1989. 141.) 1993 és 1997 között meredeken zuhan a tanárok megfelelő bánásmódjával egyetértők aránya. (Kósáné, 1999. 10–11.) A pedagógusok közérzetére csak elszórt utalást találunk. „A mai iskolában gyerekeknek és felnőtteknek legáltalánosabb élménye, hogy rossz a közérzete.” (Madácsi M., 1998. 53.) Az iskolai közérzet és az intézményhez való viszony kapcsolatos a gyerekek biztonságérzetével. Sajnálatos, hogy az 1993-as vizsgálatban a tanulók 16,5 százaléka „ritkán”, 3,5 százaléka „soha”



1. ábra. A DMSP választásának módja

nem érzi biztonságban magát. 1997-re néhány százalékos javulás tapasztalható.

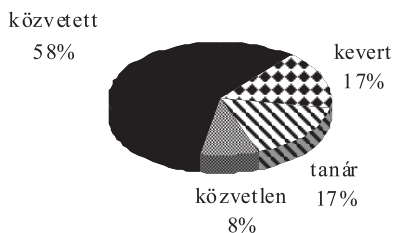
A tanulói jogok törvényi meghatározásakor egyetlen kiindulópontot lehetett elfogadni: nem lehetnek szűkebbek a gyermeki jogoknál.

### A „deáktér”-kutatás a DÖK-választásról

A diákönkormányzatok a tanulóközösségek érdekérvényesítő szervezetei, így fontos, hogy kik lesznek a képviselőket ellátó tagok. Ahhoz, hogy megfelelően mind erkölcsi, mind jogi szempontból elláthatóság feladataik, az állam törvények útján szabja meg a diákönkormányzatok jogait és működésükhöz szükséges keretek lehetőségeit. Ezek közé tartozik alapvetően a tagok megválasztási körülményeinek szabályozása. „Legfőbb rendezőelvnek az önkéntességet kell tekintenünk. Tudomásul kell venni, hogy minden hivatalos, központi és bármely más kényszerítő eszköz káros, és ezért pedagógiai megfontolásokból [is] tilos.” (Füzessy, 1993. 115.) A DÖK-tagok megválasztásának gyakorlati végrehajtása a „Világfa” kutatásának is szükségszerűen egyik vizsgálandó eleme lett. Az eredmények alapján BAZ megyében a diákönkormányzati választások változatos képet mutatnak, bár a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. Törvény 63. § alapján kizárólag a közvetlen és titkos választási mód a megengedett – leképezve a Magyar Köztársaság parlamenti képviselőinek szavazási rendjét. („Világfa”, 2001)

A választások formái (2. ábra) közt a kérdőívekre adott válaszok alapján vezető szerepet foglal el a közvetett forma. A kontrollként felvett interjúk során kiderült, hogy az adatközlők jelentős része közvetett választásként értelmezte az eseteket is, mikor az osztályfőnök határozza meg a tagjelölt személyét és azt osztályfőnöki óra keretében megszavaztatja. Ezen változtatás folytán az arányok a „Tanári” és a „Kevert” választás irányába mozdulnak el jelentősen. „Kevert” változat esetén általában az osztálytitkárok, il-

letve a tanár által választott két-három ember közül választhat a kijelölt teremben összegyűlt DÖK nyílt szavazással a tanárok jelenlétében. Mindezek tükrében valószínűsíthető, hogy a „Kevert” szavazás esetében és a „Közvetett” szavazás esetében is jelentős tanári befolyásolás található. Különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy az előírtaknak megfelelően csupán az iskolák 8 százaléka jár el, a többi 92 százalék valamilyen eltérő rendszert követ. („Világfa”, 2001)



2. ábra. A DÖK-tagok megválasztási formáinak iskolánkénti megoszlása (1; 2)

Ugyanezen változatosságot mutatja a diákokat segítő tanárok jelölése és választása. A fent említett törvény szerint a diákok kéri fel jelöltnek a tanári karból azon pedagógusokat, akiket alkalmasnak látnak a feladat elvégzésére, majd a diákság közvetlen és zárt szavazáson eldönti, hogy kit választ meg a posztra. Ebbe senkinek semmilyen beleszólása nincs. (Bíró – Koltai – Papp, 1996. 56.) (1. ábra)

A résztvevő-megfigyelések és az interjúk információival összevetve az eredmény azonos. Némi finomításként megjegyzendő, hogy az „iskola kijelöli” választási mód és az „iskola szavazást indít” választási mód eredménye lényegében azonos a tanár személyét illetően. A diákokat hivatalból segítő tanár személyét nem saját választásuk eredményezi, hanem elsősorban a tanári kar által kijelölt személyről van szó. Figyelemre méltó, hogy arányaiban jelentősen magas (17 százalék) a száma azoknak, akik nem is tudják, hogyan került a diákönkormányzat segítségéül az illető tanár. Mindenképp számolni kell azzal a ténnyel is, hogy sehol nem történt utalás arra, hogy egy tanár önmagát jelölte volna DMSP-nek.

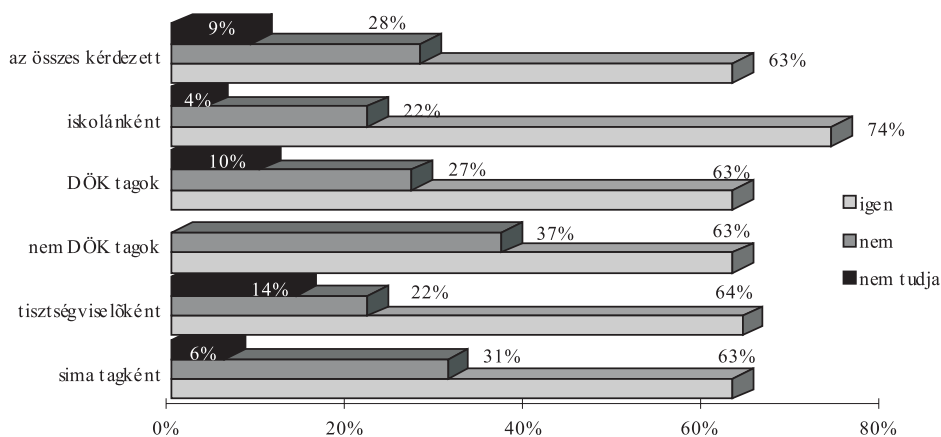
### Az iskola érdeklődéséről a diákok problémái iránt

A szemantikus differenciál-skála öt fokozata alapján a következő eredmények születtek. Nem éri el a tíz százalékot (7 százalék) azoknak a tanároknak az aránya, akikhez minden esetben fordulni lehet, ennek viszont több, mint kétszerese (15 százalék) azoké, akikhez diákjaik egyáltalán nem fordulhatnak gondjaikkal. Ez elgondolkodtató egy olyan – többszörösen hátrányos helyzetű – térségben, mint a vizsgált terület. Ehhez kapcsolódik, hogy 11 százaléka csak probléma esetén tapasztal érdeklődést a diákok élete iránt, 28 százalék vegyesnek ítéli (egyes tanárok érdeklődnek, más részük ellenben negatívan, illetve közömbösen viseltetik gondjaik orvoslása iránt). Látszatérdeklődést (meghallgatják, de tenni nem tesznek) 24 százalék ítél meg és a kérdést 15 százalékban nem is választották meg.

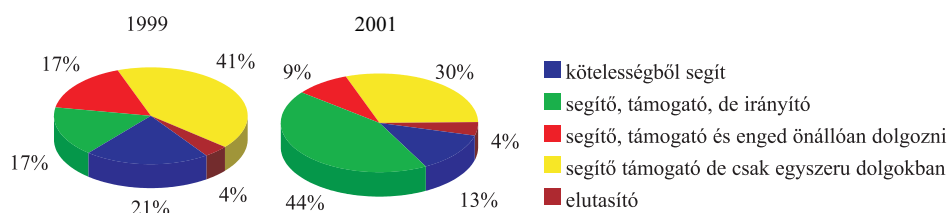
17 százalék ösztönzőnek tartja az iskola vezetésének hozzáállását a diákéletre, vegyesnek (egyesek ösztönzőek, mások hátráltatóak, illetve közömbös hatással vannak) 30 százalék. További 31 százalék semlegesnek, tehát sem ösztönző, se gátló hatást nem tulajdonít a tantestületnek. 22 százalék abszolút nem tartja ösztönzőnek, sőt inkább hátráltató hatást érzékel.

A tanulók 12 százaléka érdeklődik az iskola működése, működtetése és a felmerülő problémák iránt, 24 százaléka csak konkrét probléma előfordulása esetén, 58 százalék egyáltalán nem érdeklődik és 6 százaléka az érdeklődés várható elutasítása miatt nem mer. Az iskola pedagógiai programjának 100 százalékos ismeretlensége a tanulók körében, valamint hogy több, mint 95 százalékuk nem is hallott róla, egyáltalán mi lehet ez és hol található, érdeklődésük hiányát is jelezhetnék. Az interjúk során azonban fény derült arra, hogy ez teljes mértékben az iskolai vezetés mulasztásának, illetve szándékos információ-visszatartásának következménye. („Világfa”, 2000)

Az előző kérdéskörhöz is szorosan tartozik a retorzióktól való félelem, amelyet több szempontból járt körbe a vizsgálat.



3. ábra. Tartanak-e szankcióktól a diákok?



4. ábra. A tanári kar DÖK-höz való viszonyának megítélése (3)

(3. ábra) Fontos volt a különbség abból a szempontból, hogy a válaszadó a diákönkormányzat tagja-e, van-e tisztsége, vagy ha tag, visel-e tisztséget. Ehhez járult hozzá az iskolánkénti felmérés. A középiskolák háromnegyedében tartanak valamilyen szankciótól abban az esetben, ha nem az elvárásoknak megfelelően viselkednek. Csak a megkérdezettek 22 százaléka válaszolt úgy, hogy nem számol negatív megítéléssel. A diagram egyik legbeszédesebb momentuma, hogy a nem DÖK-tagok sokkal határozottabban válaszoltak. Nem volt olyan, aki a „nem tudom” válasszal élt volna, míg a tagok közt 10 százalék, a képviselőkkel rendelkezők közt ennél is nagyobb – 14 százalék – a bizonytalanok vagy inkább elhallgatók aránya. Az, hogy ez a magatartás pozícióféléstől vagy abból fakad, hogy nem teljesen a saját döntése volt a tisztség elvállalása (hiszen sok helyen az osztályfőnök jelölte ki erre a

posztra), közrejátszhat az adatok ilyen irányú alakulásában. Mindemellett általánosan 60 százalék fölötti a különböző retorzióktól tartók száma. („Világfa”, 2001)

### A DÖK-iskola viszonyról

A konfliktusok az iskolában leggyakrabban vagy a kommunikáció zavarából, vagy az iskola hierarchikus rendjéből erednek.

A felelősség, amelyet a diákönkormányzat tagjai az egyik szituációban átéreznek, nem válik egykönnyen személyiségük alkotóelemévé. Nem a tanárok lesznek azok, akik mindenféle moralizálással vezetővé nevelik őket. A szituációk láncolata fogja őket nevelni, a helyzetek sora, amelyben kénytelenek lesznek vezetőként funkcionálni, mert ha nem így funkcionálnak, felszámolják önmagukat mint vezetőket. A nevelőnek épp az a feladata, hogy olyan helyzeteket szervezzon, amelyben az egyé-



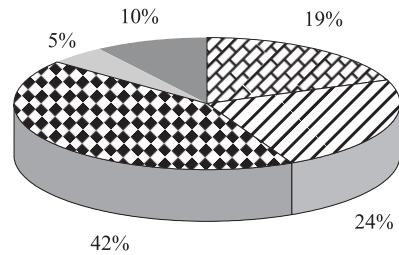
nek egymáshoz való viszonya megváltozik, méghozzá a kölcsönös tisztelet, együttműködés, az alá- és fölérendeltség elfogadása irányában. Nem az egyént kell célba vennie, hogy mindenféle ráolvasással és szívhez szóló prédikációval előbb meggyőzze, mielőtt belehelyezi egy közösségi szituációba. (Loránd, 1994. 150.) Természetesen óriási feladat annak a demokratikus rendszernek a működtetése, melyet még maguk a törvényhozók és a nevelők sem tudtak teljes mértékben elsajátítani.

A nehézségek okait megfelelően reprezentálja a „Deáktér” program keretében végzett kutatás. A diákok megítélése szerint az iskolai vezetés DÖK-hoz való hozzáállását a diagramok adatai szemléltetik. (4. ábra)

Az adatok szerint mára a tanárok 9 százaléka vélekedik úgy, hogy a diákok tudnak önállóan is dolgozni, fel tudják mérni az igényeket, és meg is tudják valósítani a kitűzött programokat. Sajnálatos és figyelemre méltó, hogy ez alig több, mint fele az előző felmérés adatainak. Elég figyelemreméltó a tény is, hogy több mint kétszeresére nőtt (17 százalék – 44 százalék) azon tanárok száma, akik csak saját elképzeléseik végrehajtó eszközeként kezelik a DÖK-öt, ezzel automatikusan megkérdőjelezve a fiatalok döntésképeségét, vala-

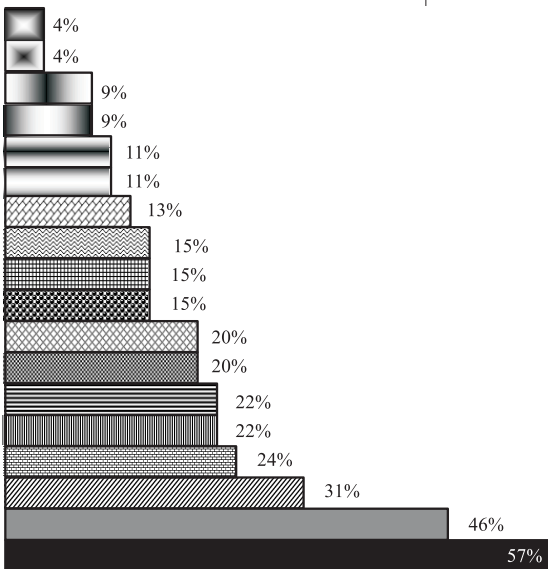
mint csökkentve azt az önbizalmat és magabiztosságot, ami nélkül bármiféle érdekvédelem, illetve más tevékenység sikertelenségre van kárthatva. A diákok 1/3-a vélekedik úgy, hogy a pedagógus segít kis dolgokban, de nagyobb, jelentősebb problémák esetén nem biztosít támogatást. Ellenben a tanulók szerint egyre kevesebb (21 százalék – 13 százalék) a pedagógusok közt a szimpla, kötelesség-jellegű munka.

Az előző adatsortot kiegészíti a jelenlegi segítő pedagógus diákönkormányzat-hoz való hozzáállásának elemzése. (5. ábra)



- ☞ segítő, támogató, de irányító
- ▨ segítő, támogató és enged önállóan működni
- ▩ segítő, támogató de csak egyszerű dolgokban
- elutasító

5. ábra. A jelenlegi DMSP hozzáállása (4)



6. ábra. A DMSP tulajdonságai a diákok elvárásai alapján

A segítő tanárok az iskolai vezetésnél nagyobb arányban (24 százalék) biztosítják a szabadabb működést, viszont 42 százalék azoknak az aránya, akik csak kis dolgokban támogatják a tanulóikat. 12 százalékkal nagyobb ez az arány, mint a teljes tanári kar esetében volt, és jól összecseng a diákokat visszatartó, irányító tantestületi szándékkal. Ennek ellenére csökken az irányító DMSP-k aránya, amely előremutató adat lenne az iskolai vezetéshez képest, de a 24 százalék így is túl nagy a diákok által elvártakhoz viszonyítva. („*Világfa*”, 2001)

A 6. ábra diagramjából jól kiolvasható, hogy a diákok érdekeit szem előtt tartó, segítőkész emberre van szükség, aki elkötelezettséggel és elég diplomáciai érzékkel rendelkezik ahhoz, hogy közvetítő szerepet töltsön be tanártársai és a diákság között. Lényeges szempont volt a megkérdezetteknek, hogy ne irányító magatartást gyakoroljon, hanem koordinátorit, amely lehetővé teszi a tanulói ötletek megvalósítását. Az elvárások között negyedik helyen áll, hogy maga is képzésekre járva bővítsé látókörét és a kapott információkat adja át a diákoknak.

Egyáltalán nem meglepő ez a hozzáállás, mivel a hivatalból segítő tanár személyét nem a diákok saját választása eredményezi, hanem elsősorban a tanári kar által kijelölt személyről van szó. Ez a tanár az interjúk szerint is elsősorban uralkodik a DÖK munkája felett, illetve nagy hányada maximum kisebb, egyszerűbb, végrehajtható feladatokat engedélyez számára.

Kiemelten kell kezelni azon DMSP-k helyzetét (2000-ben 13 százalék), akiket a diákok elsősorban a segítő, támogató és önálló működést biztosító tanárok közé soroltak, de – bár szinte érdeklődéstől és segítőkészségtől hajtva tennék – nem végzhetik munkájuk megfelelően, mivel az iskolai vezetés ezt nem nézi jó szemmel, sőt sok esetben korlátozza, retorziókat előrevetítve fenyegeti is. Minél erősebben befolyásoló a vezetés, annál kevésbé alkalmas a diákönkormányzat valódi céljainak megvalósítására, hiszen ezen struktúra nem azért jött létre, hogy plusz teher-

ként vetődjön fel, hanem hogy a gyakorlat segítségével a leghatékonyabb módon biztosítsa a következő nemzedékek számára a demokratikus intézményrendszer elsajátítását. („*Világfa*”, 2001)

### A diák-DÖK viszonyról

Adott kérdéskörben a résztvevő-megfigyelések és interjúk során észlelt émikus kategóriák konceptualizálása után négy fő említett viszonyulási motívum merült fel a nem DÖK-tag diákok körében. Ezek a következők:

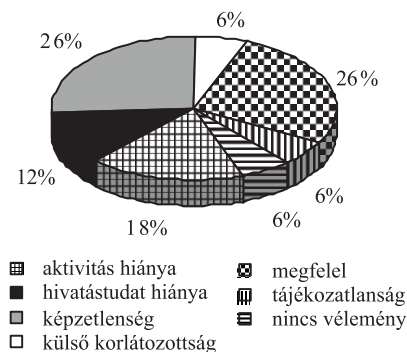
Mennyire keresik problémáik esetén a DÖK-öt? A 2000-ben történt felmérés alkalmával a szemantikus differenciálskála öt fokozata az alábbi eredményeket hozta: abszolút mértékben: 14%, elfogadható mértékben 14%, közepes mértékben: 29%, elenyésző mértékben: 29%, nem: 14%. A kapott kép azt mutatja, hogy a diákok nagyobb hányada közepes, illetve elenyésző mértékben keresi problémák esetén a DÖK segítségét.

Élveznek-e előnyöket a DÖK tagjai a diáktársaik szerint? A válaszok a következő arányban oszlottak meg a tanulók feleletei alapján felállított három kategória között: igen: 57%, nem: 14%. Bizonyos területeken: 29%. Az eredményekből világosan látszik, hogy a tanulók jelentős része előnyökkel járónak tartja a DÖK-tagságot.

Milyen mértékben diszkriminálja a DÖK tagjait a diákok közössége? Az ötfokozatú skálán a következő eredmények születtek: elfogadható mértékben: 57%, elenyésző mértékben: 29%, nem: 14%. Összevetés után megállapítható, hogy a DÖK-tagok megítélés szempontjából megkülönböztetett jelzővel láthatók el.

Mennyire tartják megfelelőnek a DÖK-tagok szerepvállalásukhoz mért felkészültségét?

Ebben az esetben az adatközlők közt már az érintettek is szerepeltek. A válaszok a információk által közölt émikus fogalmak alapján felállított kategóriák közt a 7. ábra diagramján ábrázolt arányban oszlottak meg.



7. ábra. Mennyire felel meg a DÖK tagjainak személyisége, felkészültsége az általa vállalt szerepeknek?

A diákság Diákönkormányzathoz, a DÖK tagjaihoz, tisztségviselőihez való viszonyulása mindenképp összefügg saját érdeklődésük, informáltságuk, elvárásaik mértékével, minőségével is. Ezeket nagymértékben befolyásolják a személyes környezetükben, a szocializáció során tapasztaltak. Az interjúk, kérdőívek, résztvevő megfigyelések információinak és adatainak összevetése után megállapítható, hogy a DÖK tagjainak elsődleges hiányossága a tájékozatlanság és a képzetlenség. Aktivitásuk és hivatástudatuk hiánya elsősorban a tanári testület felől érzett fenyegetettségnek köszönhető, illetve annak a körülménynek, hogy elsősorban nem önként vállalt, hanem kényszerből felvett tisztségről van szó. Ide sorolható az a körülmény is, hogy diáktársaik diszkriminációja, valamint érdeklődésének, mozgósíthatóságának hiánya is munkájuk hatékonyságát nehezíti. Mindenképp ki kell emelni azt a ténytet, hogy a képzés, a tájékoztatás és a tanári segítségnyújtás iránt magas fokú igényt támasztanak. Ezek hiányát elsősorban hatékonyságuk növelése és személyes ambícióik szempontjából akarják megszüntetni. Mind a joggyakorlás, érdekképviselet, mind a rendezvényszervezések, anyagiak szerzése és a tájékozottság növelése érdekében. Fontos megjegyezni, hogy nagy többségük még csak kialakulóban lévő személyiséggel rendelkezik, kommunikációs képességeiket elsősorban a média és az ismertetett iskolai feszült viszonyok

formálják. Tanáraiktól és főleg a DMSP-től elsősorban a segítségnyújtást és a problémáik megoldásának érdekében végzett közvetítői szerepet várják. A GYIÖK-től (Gyermek és Ifjúsági Önkormányzat) szintén a segítséget hangsúlyozzák. A kérdések azon fajtáinál, amelyben valamilyen konkrét szervezet, illetve személy irányában történő viszonyulás szerepel, nem marad el a válaszok közt a szervezethez való kapcsolódás kiépítése. Igénylik, hogy problémáik és viszonyaik magasabb fórumok felé is közvetíthetők legyenek, illetve a kapcsolatteremtés (rendezvények) fontosságát tájékozottságuk, képzettségük és hatékonyságuk érdekében hangsúlyozzák.

### A DÖK hatékonysága és az útkeresések irányai

Ha vannak is „házi kísérletek” diákönkormányzat szervezésére és működtetésére, akkor azok általában túlságosan is személyfüggőek (a segítő tanár pedagógiai etosza, az igazgató, illetve a tantestület értékvalasztása és toleranciája, a diákvezetők kiválasztásának esetlegessége okán), emellett rendkívül kiszolgáltatottak a – gyakorlatilag általános – feltételhiánynak (saját források, helyiséghasználat, a segítő pedagógus munkájának erkölcsi és anyagi elismertsége, pontosabban ezek hiánya miatt), valamint kiszámíthatatlanul sérülékenyek, mivel szervezethez, a működés formalizáltsága, a jogok és kötelezettségek tisztázottsága és garanciái, a hatékonysághoz szükséges állampolgári technikák ismeretlensége és a sikeres konfliktuskezeléshez elengedhetetlen – legalább elemi szintű – problémamegoldási rutinok hiánya többnyire csak heroikus és lelkes, de infantilis rögtönzéseket tesz lehetővé. Rendszerint két iskolaváros két szomszéd iskolája sem tud a másiktól. Ha van is egy iskolában diákönkormányzat, az a jellemző, hogy maga a diákönkormányzat is keveset tud önmagáról, szinte soha nincs „emlékezete”, s ritkán fordul elő, hogy „kottából” játszik (tudniillik szisztematikusan átgondolt tervet készít és saját cselekvési programjához szervezi a szükséges

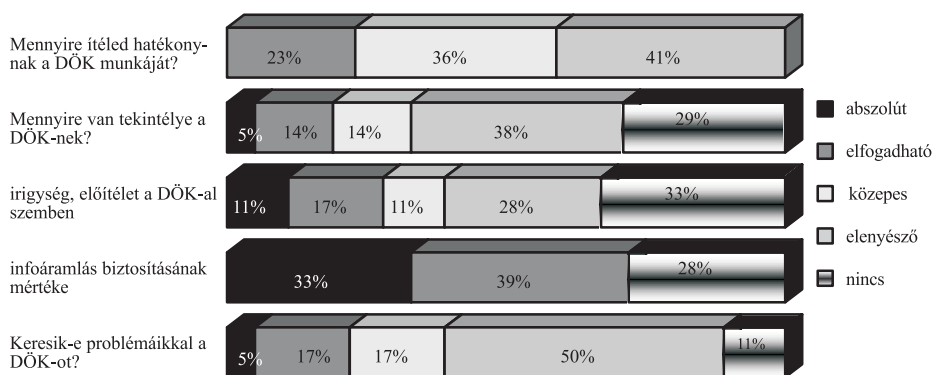
feltételeket, ciklikusan értékeli a vállalt célok szerinti eredményeit stb.). Az iskola közvéleménye és közérdeklődése számára is leginkább perifériális jelentőségű saját diákönkormányzatának tüsténkedése, s ez magától értetődően mindenhol így van és így is marad, amíg a diákönkormányzat nem tud valódi, tétre menő folyamatok komolyan számításba veendő tényezője lenni. (Papp, 1993. 296.)

Hát igen, a rendszer alapos és körültekintő munkával felépíthető, az üzemben tartás viszont nagyon sérülékeny. Ez következhet a generális felhatalmazásból is, hiszen a mandátum tartalmának és terjedelmének kontúrталansága miatt a képviselő rendre csak a saját helyzetértékelésére támaszkodhat. Ütközéskor magára marad, gyakorlatilag bármelyik vissza nem igazolt akciója elvékonyíthatja mandátumát, a belső bizalomvesztés miatt tárgyalóképessége megrendül vagy meg is szűnik. Gondot jelent a diákképviselők csoportjának mindenkori és teljesen természetes heterogenitása. Ez azt jelenti, hogy vagy információatlanok a választók, vagy erős beavatkozás következtében alkalmatlan, illetve peremhelyzetű vagy katasztrofálisan járatlan diák „nyeri el” a képviselői megbízást. A konvencionális mód szerint a választás után a képviselő rendszerint csak azt tudja, hogy ő, íme, képvisel, de rendszerint okkal tanácstalan, hogy konkrétan mit is képviseljen. Hiányzik, vagy csak ke-

vés információja van a hozzá elszivárgó ügyek (a „tényállás”) részleteiről, előzményeiről, s ha mégis vehemensen ütközik, akkor rendre kiderül, hogy a háta fedezetlen, a konkrét akció könnyen kifogásolható a másik oldalról, mondván: „saját álláspontját, személyes értékelését, netán érdekeit viszi a tárgyalásra”. (Pál, 1993b. 262–263.) Mivel a közvetlen veszély forrása az is, hogy érez, csökkentenie kell érzékenységét is. Többnyire bőségesen el is látják ilyen tanácsokkal („Mit kínlódsz vele?” „Ne szívód mellre!”), s ha körülnéz, akkor csak úgy hemzsegnék körülötte a követésre felszólító minták. Érzéketlenül tehát magát, s a baj – már ami annak megélését illeti – rajta kívül kerül, s ez a fásultság „megóvja” életét. Az életét, s nem annak minőségét. (Pál, 1992. 11.)

A fenti viszonyok közt élnek a diákok. Ezek figyelembe vételével sokkal egyértelműbben értelmezhető az iskola iránti érdeklődésük nagyfokú hiánya, a tantestület ösztönző hatásának közömbös állapota, a DÖK tekintélyének közepes jellege. Értethetővé válik, hogy a fenti kép miatt bizalmatlanabbak, előítéletesek a DÖK-val szemben. Ezt mutatja a hatékonyságáról kialakult vegyes, két középfokozat közt billegő vélemény is. (8. ábra)

A diákság a DÖK hatékonyabb működéséhez és működtetéséhez vezető főbb irányvonalakat a kérdőívekre adott válaszok során a következő hangsúlyosabb



8. ábra. A DÖK hatékonyságának megítélése

émikus kategóriákban jelölte meg (a kategóriák sorrendje igénylésük mértékének nagysága szerint kerül felsorolásra):

– anyagi támogatás (pályázati lehetőségek és önálló iroda, termék, technikai eszközök);

– szabadság (gazdasági függetlenség, érdekvédelem, választási viszonyok demokratizálása, vélemény és joggyakorlat szabadsága);

– tanári együttműködés (teljes körű támogatás, tájékoztatás, érdeklődés és segítségnyújtás);

– információáramlás (újság, rádió szabad működtetése);

– diákok együttműködése (több közös program, intenzívebb érdeklődés és aktívabb részvétel);

– képzés (főleg jogi tanácsadás, mentálhigiénés és kortárssegítő képzés);

– magasabb szintű szervezettség.

A diákokkal készült interjúk és a kérdőívekre adott válaszok alapján kitűnik, hogy a DÖK hatékonyabb működéséhez – az diákélet pozitív megéléséhez – az országos állapotokra általánosan jellemző anyagi gondok után – első helyen a szabadság (ebben a vélemény, választás, a joggyakorlás, az önálló gazdálkodás szabadságát értik első sorban), ezután a tanári hozzáállás, segítségnyújtás és az információáramlás területén éreznek nagyfokú hiányosságokat.

## Jegyzet

(1) Közvetlen: A diákság saját kezdeményezéssel egyöntetűen egyszerre (minden osztály és csoport) titkos, illetve nyílt szavazással dönt a tagok személyéről. Közvetett: Osztályonként több javasolt jelölt közül, osztályon belül történő titkos, illetve nyílt szavazással döntenek a tagok személyéről.

Tanári: A jelölteket tantestületi kijelölés alapján választják, illetve a döntés nincs szavazásra bocsátva. Kevert: Egyéb választási formák.

(2) DÖK önállóan dönt: A DÖK tagjai a többi tanuló véleményegyeztetése nélkül választják.

DÖK szavazást indítványoz: A DÖK saját kezdeményezéssel javaslatot tesz több tanárjelöltre, melyek közül a diákság nyílt, illetve titkos szavazás útján választ.

Az iskolavezetés kijelöli: Az iskolai tantestület saját hatáskörében jelöl ki tagjai közül egy személyt. Az iskolavezetés szavazást indít: Az iskola tantestülete által javasolt személyek közül a diákság szavazás útján választ.

(3) A kategóriák értelmezésének módja:

Kötelességből: A segítségadás a törvényben meghatározott követelmények lehető legkisebb mértékű betartása.

Segítő, támogató, de irányító: A döntés a tantestület részéről történik, a DÖK csak végrehajtott szerepet tölt be. Segítő, támogató és enged önállóan működni: Teljes mértékű szabadságot és joggyakorlatot biztosít, valamint ebben segít és támogat is.

Segítő, támogató, de csak egyszerű dolgokban: A szabadságot és a döntési jogot csak bizonyos területeken engedik érvényesülni (pl. rendezvényszervezések). Az érdekképviseleti és más fontosabb tevékenységeket érintő kérdésekben a döntéshozatalt a tantestület saját jogának tekintik.

Elutasító: Abszolút mértékben elutasít minden jelleget diákkezdeményezést, a joggyakorlást, érdekképviseletet és szinte minden – a törvényekben megsabott – rendelkezést.

(4) A kategóriák értelmezésének módja:

Kötelességből: A segítségadás a törvényben meghatározott követelmények lehető legkisebb mértékű betartása.

Segítő, támogató, de irányító: A döntéshozatal a részéről történik, a DÖK csak végrehajtott szerepet tölthet be.

Segítő, támogató és enged önállóan működni: Teljes mértékű szabadságot és joggyakorlatot biztosít, valamint ebben segít és támogat is.

Segítő, támogató, de csak egyszerű dolgokban: A szabadságot és a döntési jogot csak bizonyos területeken engedi érvényesülni (pl. rendezvényszervezések). Az érdekképviseleti és más fontosabb tevékenységeket érintő kérdésekben a döntéshozatalt a saját jogának tekintik.

Elutasító: Abszolút mértékben elutasít minden jelleget diákkezdeményezést, a joggyakorlást, érdekképviseletet és szinte minden – a törvényekben megsabott – rendelkezést.

## Irodalom

Az iskolák belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 1. Nyilatkozat a közösségfejlesztésről: Egy lépés a közösségfejlesztés megértése felé. A közösségi munka meghatározása, közösségi munkát tanító csoportok föderációja. *Parola*, 1999. 1. 5.

Biddle – Biddle, L. J. (1988): *A közösségfejlesztési folyamat*. OKK Közösségszolgálat.

Bíró – Koltai – Papp (1996): *Diákjogok a közoktatási törvényben. Állampolgári tanulmányok kp-ja*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

Bíró Endre (1993): A gyerek, a diák – mint jogalany. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.

Brüll – Kovács (1998): *Település és Ifjúsága*. Országos szakmai konferencia, Budapest.

Coleman, James S. (1976): A serdülők szubkultúrája és az iskolai teljesítmény. In: *Pedagógiai szociálpszichológia*. (szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Kiadó, Budapest.

Domokos – Kulcsár: *Politikai skizofrénia*. <http://>

- www.net.hu/Magyar/onkorkep/7\_08/17.html 2001
- Evans-Pritchard, E. E. (1997): Szociálintropológia: múlt és jelen. In: Bohannon, P. – Glazer, M. (szerk.: Sárkány Mihály): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem-McGraw-Hill, Budapest. 558–574.
- Falus és mts. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai K., Budapest.
- Fodorné Magyar Ágnes (1993): Diákönkormányzat szervezése a debreceni Angyalföld tér 1. szám alatti általános iskolában. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Füzessy Tamás (1993): Gondolatok a középiskolai diákönkormányzatokról. Vitaanyag. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Golnhoffer Erzsébet (2001): *A pedagógiai tevékenység meghatározói és változásai*. ftp://ftp.oki.hu/jka2k\_hatter/07\_tev.pdf
- Goslin, David A. (1976): Bevezetés a szocializáció kutatásába. In: *Pedagógiai szociálpszichológia*. (szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Göz Brigitta (2001): *Közösségfejlesztés a középiskolákban*. Szakdolgozat. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- Györi Péter (1998): *A város, a város társadalma, életformacsoportok*. Wesley János Lelkészképző Főiskola.
- Járó Katalin (1998): Diáktársadalom-diákvezetők gimnáziumi osztályokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Kósáné Ormal Vera (1999): A tanulók és a pedagógusok mentálhigiéniéje. *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
- Kunt Ernő (1993): Az antropológia keresése. *Valóság*, 36. (4). 73–88.
- Loránd Ferenc (1994): „Rettenetes kísértés a jóra” In: *Nevelés és társadalom*. (szerk.: Trencsényi László) NMI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján.
- Madácsi Mária (1998): Az iskolai mentálhigiéne. *Pedagógiai Műhely*, 2.
- Marián (1997): *Oktatásügyi Közvéleménykutatások*. Marketing Centrum.
- Mccandless, Boyd R. (1976): Az én-kép és kialakulása. In: *Pedagógiai szociálpszichológia*. (szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1994): Radikális iskolakritikák. In: *Nevelés és társadalom*. (szerk.: Trencsényi László) NMI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján.
- Mihály Ottó (1994): Az iskola humanizálása. In: *Nevelés és társadalom*. (szerk.: Trencsényi László) NMI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján.
- Niedermüller Péter (1993): Empirikus kultúrakutatás, avagy az antropológia esélyei Kelet-Európában. In: *A komplex kultúrakutatás dilemmái a mai Mo-n*. KVAT füzetek, 1. Miskolc.
- P. Miklós Tamás (2001): Ifjúsági szerveződések évszázada!? *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
- Pál Tamás (1992): *Igazlító nap*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Pál Tamás (1993): Ahonnan elindultunk. Álláspont és felhívás. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Pál Tamás (1993): Egyéni és kollektív érdek- és jogvédelem. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Papp György (1993, szerk.): *Diákönkormányzatok*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Pásztor Miklósné (2001): Ifjúság, deviancia, bűnözés. *Új Pedagógiai Szemle*, 7
- Péley Bernadett (1994): Serdülőkori beavatási rítusok szerepe az identitásalakulásban. In: *Pszichológia*. (14) 4. 429–471.
- Prepuk János: A tanulói önkormányzat megszervezésének és pedagógiai gondozásának tapasztalatai. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest. 1993.
- Szekszárdi Ferencné (1994): Konfliktusok, osztályok, értékcsoportok. In: *Nevelés és társadalom*. (szerk.: Trencsényi László) NMI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján.
- Szilágyiné Somogyi Katalin (1993): Diákönkormányzat az iskolában In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Vass Andrea (2001): *Gyermek és ifjúsági önkormányzatok*. Ifjúsági és Sportminisztérium, Budapest.
- Tanárvizsgálat, Oktatásügyi Közvéleménykutatások*. Marketing Centrum, 1995.
- „Világfa” Magyar Antropológus Hallgatók Egyesülete: „Diákpolitika” Kulturális antropológiai felmérés a Diák-Diákönkormányzat-Tanárré kapcsolatrendszer BAZ-megyei állapotáról. Miskolc, 2000.
- „Világfa” Magyar Antropológus Hallgatók Egyesülete: „Deáktér” Kutatás a BAZ-megyei Diákönkormányzatok helyzetéről, képzéséről. Multimédiás CD-ROM, 2001.
- Winch, Peter: *A társadalomtudomány eszméje. II. A jelentéssel bíró viselkedés természete. III.*

**Kálmán Attila**