

## **A középiskolások vélekedései az iskolai diákönkormányzat feladat- és szerepvállalásában való részvételről**

### **Bevezetés**

A diákönkormányzatiságról, a diákönkormányzatokról (DÖK) a kilencvenes években – párhuzamosan az oktatási intézmények demokratizálódásának folyamatával – közösségi és közéleti szocializáció fókusszal, több munka is napvilágot látott (Trencsényi 1993, Papp & Pál 1993, Gaál 1994, Dávid 1995, Szabó & Örkény 1998, Ligeti 1999), majd hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása utáni időszakában újra az érdeklődés homlokterébe került a téma, elsősorban az ifjúság aktív participációja fókuszával (Ligeti & Márton 2001, Kálmán 2003, Baracsi & Hagymásy & Márton 2009, Kátai 2006, Jancsák & Kátai 2013). Azonban részben a legutóbbi évtizedben lezajlott társadalmi, oktatási és oktatásügyi változások okán, részben pedig az iskola és az ifjúság világát érő új kihívások miatt azt kell mondanunk, hogy az aktuálisát nem vesztő téma esetében ma további kutatási eredmények szükségesek a mélyebb megértéshez.

Napjainkban a diákönkormányzatok (DÖK) a hatályos köznevelési jogszabályok szerint számos, az intézmények életvilágát, szervezeti személyiségét jelentősen meghatározó kérdésben rendelkeznek kezdeményezési, javaslatlételi, véleményalkotási, véleményezési jogkörrel.<sup>56</sup> A jogszabályokból

---

<sup>56</sup> Ezek közül általánosan ismert, hogy a diákönkormányzat véleményét ki kell kérni: az iskolai SZMSZ jogszabályban meghatározott rendelkezéseinek elfogadása előtti, a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározása előtt, az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor. A DÖK feladata a házirend elfogadása előtti vélemény megalkotása is. A diákönkormányzat képviseli a tanulók érdekeit az intézmény vezetése felé, a fenntartó felé, valamint a szülők, a nevelőtestület, az iskolai diákönkormányzat azonos számú képviselőjéből álló iskolaszékben. Kevésbé ismert és a hétköznapi praxisban kevésbé megjelenő (a diákönkormányzatot illető) javaslatlételi jog, amely szerint a DÖK véleményt nyilvánít.

levezethető, hogy csak a működő diákönkormányzat tudja biztosítani annak lehetőségét, hogy a tanulók (közvetlenül vagy képviselet útján) élhessenek a törvényben biztosított jogokkal, és, hogy az adott intézmény jogszerű működése csak jól működő diákönkormányzattal biztosítható. A hazai oktatáskutatók az ezredfordulón e témában arra hívta fel a figyelmet, hogy ezen hozzáadott értékek és értékátadási folyamatok kevésbé vannak jelen az intézmények hétköznapi működésében (Szabó & Örkény 1998; Ligeti 1999, 2000a, 2000b; Csapó 2000, Ligeti & Márton 2001, Kinyó 2012).

Ugyanakkor a diákönkormányzat nemcsak az intézményi oktatásügyek színpadának aktora, tehát nemcsak egy képviseleti rendszert jelent, hanem a gyermek és ifjúsági korosztályok esetében demokrácia-iskola is, amely az állampolgári nevelés tere, az aktív és cselekvő állampolgári mentáliskultúra kialakításának, fejlesztésének tere, és az enkulturáció vonatkozásában olyan nemformális nevelési tér, amely túlmutat az állampolgári ismeretek tárgy kereteiben folyó ismeretnyújtó és értékszocializációs folyamatokon.

A fiatalok referenciakerete a világ, amelyben élnek. Az utóbbi évtizedben történt – tárgyunk szempontjából nagyléptékű – változások új típusú sebezhetőségeket jelentenek az iskolapadban formálódó fiatalok szempontjából: az értékválság/értékváltás jelensége, a hagyományos értelmező közösségek (pl. család, valós kortársi közösségek) véleményformáló szerepének háttérbe szorulása, a globalizáció magas behatolási szintje, a tömegmédia-manipulációnak való kitétség, a transztörténelmi humanista, illetve demokratikus értékek vonatkozásában megjelenő instabilitás.

Mindezek alapján azt feltételezzük, hogy a diákönkormányzat, mint az aktív participáció színtere (hasonlóan a felsőoktatási hallgatói önkormányzatiságban korábban megjelent demokrácia-deficit jellegű változásokhoz – Jancsák 2014) kevésbé van jelen a screenager nemzedék (Horkai 2004), a történelemtől elidegenedett/elidegenített nemzedék (Jancsák 2020a) gondolkodásában, vélekedéseiben.

Az ifjúsági korosztályok esetében a döntéshozatali rendszerekbe vetett bizalom devalválódása, valamint a közéletben és az ifjúsági szervezetekben való részvétel hagyományos formáival szembeni elégedetlenség nem új

---

níthat, javaslattal élhet a nevelési-oktatási intézmény működésével és a tanulókkal kapcsolatos valamennyi kérdésben.

keletű jelenség, az európai ifjúságszociológia születésekor már megjelent a kutatások érdeklődésében (Ld. Mannheim 1952). A kétezres évek elején már a szakmapolitikai cselekvések és a társadalominnovációs fejlesztések vonatkozásában is erősen foglalkoztatta az európai államok közösségének politikai felépítményét (vö. Fehér Könyv 2001) és az ifjúságügyi kutatásokat (Youniss et. al. 2002, Dudley & Gitelson 2003, Letki 2004, Zeldin, S. 2004, Checkoway 2006, Ginwright & Cammarota 2007).

Az új évezred második évtizedében új típusú ifjúsági aktivitások jelennek meg, melyek jellemzően az info-kommunikációs technológiák (internet, okostelefon, web2, közösségi oldalak) professzionális használatából, a virtuális ifjúsági közösségek kapcsolati hálójából születtek (Jancsák 2013, Theocharis 2015, Ignatova 2023). Mindazonáltal az európai választási politikától való elidegenedés nem jelenti azt, hogy a fiatalok apatikusak a közélettel kapcsolatban (Sloam 2014), sokkal inkább azt, hogy a szülők generációjához (és akár a hagyományos korosztályos képviselői keretek pl ifjúsági tanácsok helyett – vö. Taft & Gordon 2013) képest másféle aktivitásokban és eltérő intenzitással vesznek részt (Saunders et.al. 2012, van Deth 2014, Theocharis & van Deth 2018).

Mint korábban utaltunk rá, korunk jellemzője a közmegegyezésen alapuló normák és a társadalmi értékek válsága okozta instabilitás és elbizonytalanodás. A gazdasági és politikai válságok, az új migrációs áramlatok, és a technológiai változások új sebezhetőségeket okoztak az ifjúsági korosztályok számára. Az értékválság jelensége kiterjedt a szabadság, a szolidaritás, az empátia, az autonómia, a felelősség társadalmi értékeire is, azaz megjelent az univerzális humanista értékek válsága, és továbbá a post-truth korszak manipulációinak való kitettség felerősödött (Jancsák 2020b). Ugyanakkor a középiskolai életszakasz komoly hozzáadott értéket jelenthet a jelenleg iskolapadban nevelődő generációk későbbi állampolgári életvilága szempontjából, amikor a nevelés által a társadalmi értékeket magáénak valló, múltunk-kultúránk elemeit ismerő és alkotó módon értelmező, tudatos és cselekvő állampolgári szerepre készíti fel a fiatalokat. Kérdés, hogy a középiskolák, a diákönkormányzati rendszer tudnak-e élni ezzel a lehetőséggel, meg tudnak-e felelni ennek a kihívásnak?

Az Európai Unió Ifjúságról szóló Fehér Könyve (2001) alapvetése szerint „a fiatalok azzal, hogy részt vesznek olyan közösségi tevékenységek-

ben, amelyek mindenki számára nyitottak és mentesek a diszkrimináció minden formájától, hozzájárulnak a társadalom szolidárisabbá válásához és kiteljesedik közéleti részvételük.” (2009:16). Kátai ebből kiindulva hangsúlyozza, hogy „a formális csoportokon, szervezeteken keresztül beleszólás bizonyos döntésekbe, előkészítő folyamatokba, végrehajtásba, számonkérésbe” (Kátai 2006: 74) a társadalmi részvétel gyakorlásának, a demokrácia tanulásának egyik legfontosabb módja.

Az ifjúsági szerveződések nemcsak átszűrik és értelmezik a társadalmi valóságot, a társadalmi térből érkező impulzusokat, hanem maguk is formálják azt. „A fiatalok aktívan részt akarnak venni az őket körülvevő társadalom életében. Ha őket ebből kizárják, ez egyben azt is jelenti, hogy a demokrácia nem működik megfelelően.” (Európa Tanács 1992). Egy eleven társadalom létezésének alapfeltétele a polgárok aktív szerepvállalása társadalmi, politikai, kulturális és gazdasági téren egyaránt (Rekker et. al. 2015, van Deth 2016, Pontes 2018). Az ifjúság esetében különösen fontos az önkéntes tevékenységekhez köthető szükséges kompetenciák megtanulása (Quintelier 2015, Rodrigues & Menezes & Ferreira 2024). A cél e körben nem csupán a tudás fejlesztése, hanem az aktív polgári szerepre motiválás, annak elsajátítása és gyakorlati megtapasztalása (Siurala 2002, Hoskins & Saisana & Villalba 2015)

Az ifjúsági részvétel mélyebb megértéséhez általánosan négyfokú tipológiát használnak a szakemberek (Arnstein 1969, Hart 1992), ezek egyfajta indikátorként jelzéseket is adnak arra vonatkozóan, hogy a felnőtt világ miképpen fordul az ifjúság világa felé, azaz problémaként vagy erőforrásként kezeli az ifjúságot (Nagy 2007, Jancsák 2013). Hart (1992) tipológiájának része két nem bevonási/ bevonódási lépcsőfok (ld. még. Perry-Hazan & Bauml 2023), az, amikor a fiatalokat dekorációnak használják, illetve az, amelyik során kiválogatják a döntéshozók számára szép és okos véleményeket és azok megfogalmazóit. Az első valódi bevonási lépcsőfok az, amikor megkérdezik a fiatalok véleményét, de (!) a felnőttek hozzák meg a döntéseket. A második lépcsőfok az, amikor a döntéseket a felnőttek kezdeményezik, de a fiatalokkal együtt hozzák meg azokat. A harmadik bevonódási szinten a fiatalok kezdeményezik és hozzák meg a döntéseket és ők irányítják a megvalósítást is. A negyedik participáció típus az, amikor a fiatalok kezdeményezik a döntéseket, és a döntéshozatalba bevonják a felnőtteket (akik be is kapcsolódnak).

Az ifjúsággal foglalkozó szakemberek ma már szerte a világon egyaránt megegyeznek abban, hogy a fiatalok döntésekbe való magas szintű bevonása, illetve az alulról építkező ifjúsági képviseleteket jellemző nyitottság, szolidaritás és az autonómia együttes működése óriási erőforrásként szolgálhat egy eleven társadalom létezéséhez. A demokráciák több évszázados fejlődésének egyik kézzelfogható társadalomszervezési végterméke a szubszidiaritás elvének széleskörű alkalmazása. A szubszidiaritás a tanulmány tématerületén a feladatok ésszerű megosztását jelenti, mely különösen érvényes az iskolák világra, amelyben a diákönkormányzatok a legutóbbi évtizedekben egyre bővülő hatáskörrel kerültek bevonásra. Az oktatási intézményi öngazgatás e sajátos szervezeti kerete egyaránt alkalmas értékek és érdekek megjelenítésére és képviseletére. A kérdések és a problémák felvetésének és rendezése jogának delegálása az érintettek számára evidencia. A problémák felvetése, megoldási javaslatok kidolgozása, részvétel a döntéshozatalban és a végrehajtásban olyan feladatok, amelyekkel a színteret sajátjukként kezelő diákok megbízhatóak.

A diákönkormányzatiság ugyanakkor az állampolgári kompetenciák fejlesztésének egyik legfontosabb nem formális nevelési színtere is, ahol a képviseltek és a képviselők nézetei egyaránt formálódhatnak, vélekedések árnyalódnak, az állampolgári ismeretek jártassággokká és készségekké válhatnak. Mindennek alapvető feltétele az egyéni és közösségi aktivitás, az aktív részvétel, amelynek fejlesztése a fiatalok társadalmi integrációjának központi eszköze. A participáció e tanulmány kereteiben a feladatvállalásban, cselekvésekben, döntésekben való részvételt jelenti, nem pedig a puszta szervezeti/testületi tagságot.

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a tanulók miképpen vélekednek a diákönkormányzati szerep- és feladatvállalásában való részvételről.

## **Módszertani megjegyzések**

A 2023-ban történt kutatás adatfelvételi eszközeként 36 kérdéscsoportból álló, zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazó nyolc oldalas papíralapú kérdőívet használtunk. A kérdőív kifejlesztésében közreműködött Hamvas László és Kiss Mária Rita, az adatelemzésben Lőrinczi János volt a segítségemre.

Az anonim, önkitöltős kérdőíveket 11. és 12. évfolyamba járó (16-19 éves) középiskolai tanulók töltötték ki 2023. április-május hónapokban (N=374). A kitöltés az egyszerű elérés módszerét alkalmazva azon középiskolákban történt, melyek pozitívan válaszoltak megkeresésünkre (10 gimnáziumban és 8 szakközépiskolában<sup>57</sup>). A kutatás eredményeit előkészítő vizsgálatnak tekintjük a 2024-ben megvalósuló országos adatfelvételhez.

## A kutatás eredményei

### Alapeloszlások

A mintába került fiatalok 48%-a fiú és 52%-uk lány. A technikumba járók kétharmada fiú, a gimnazistáké 61%-a lány. A 374 válaszadó közül 21 fiú és 20 lány tagja iskolája diákönkormányzatának, ők a válaszadók tizedét jelentik. A válaszadók életkori megoszlása szerint a mintában a 18-19 évesekhez képest némileg felülreprezentáltak a 16-17 évesek (62%).

A válaszadók valamivel több mint harmada jelezte, hogy érdeklí a politika (36%). A politika iránti érdeklődés inkább a fiúkra jellemző, míg a fiúk közel fele jelezte ezt, a lányoknak, csak 39%-a. A politika iránti érdeklődés a válaszadók életkora viszonylatában nem mutat eltéréseket, minden korcsoport közel fele érdeklődik a politika iránt. A gimnazisták körében nagyobb arányban van jelen a politika iránti érdeklődés (47% jelezte, míg a szakgimnáziumi/technikumi tanulók egyharmada). Az iskolai diákönkormányzatok tagjai nagyobb arányban jelezték a politikai iránti érdeklődésüket, mint a nem DÖK-tagok. A DÖK-tagok halmazába tartozók kétharmada jelezte, hogy érdeklí a politika.

A válaszadók legnagyobb része városban lakik (megyeszékhelyen 34%, más városban 33%, és a fővárosban 2%), kistelepülésen lakik a tanulók egyharmada (község, falu lakója 28%, és tanyán él a válaszadók 3%-a).

A válaszadók valamivel több mint felének középfokú végzettségű az édesapja (szakmunkás végzettségű 26%, érettségivel rendelkező 34%), a diplomás apák aránya 36%, a tanulók 4%-ának apukája 8 általánost végzett.

---

<sup>57</sup> E kutatás keretében szakközépiskola = szakgimnázium = technikusképzés, ahol érettségire felkészítő képzés folyik.

Szintúgy 4% azon tanulók aránya, akik édesanyja általános iskolát végzett. A válaszadók kétharmadának édesanyja középfokú végzettségű (szakmunkás végzettségű 18%, érettségizett 34%). Diplomával a válaszadók 44%-ának édesanyja rendelkezik. Az aktív állampolgári mentalitáskultúra, közéleti témák iránti érdeklődés jelentősen kötődik a családi szocializációhoz (Jancsák 2020a, 2020b), ezért azt feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége alapján eltérő mintázatok rajzolódnak ki a diákkönkormányzatiságról való vélekedésekben és a részvételi aktivitásban.

Hétköznapi 1-2 órát internetezik a válaszadók egyötöde, 3-4 órát a válaszadók fele és egyharmaduk 5 óránál többet. Hétfégen ez az idő növekedik a tanulók körében: a válaszadók kétharmada öt óránál többet, míg közel egyharmada 3-4 órát tölt internetezéssel és csak 7%-ot tesz ki azok aránya, akik két óránál kevesebbet. Ezen időeltöltés mélyebb mintázatait nem vizsgáltuk jelen adatfelvételkor, azt tehát, hogy pl. az online kapcsolattartás, a szórakozás, vagy éppen információszerzés mekkora részét teszi ki ezen időmennyiségnek. A magyar ifjúsági korosztályok körében végzett kutatások (Székely 2020, Guld 2022) azt jelezték, hogy az internethasználat kevésbé jelenti a közéleti és a politikai témákkal kapcsolatos információszerzést, illetve a közéleti aktivitás virtuális térben történő cselekvéseit, mint a szórakozást. Mindez egybevág középiskolások körében 2019-ben történt adatfelvételünk (Emlékezetünk 2019, N=317, Ld. Jancsák 2020a) azon eredményeivel, mely szerint az internetezéssel töltött idő fordított arányban áll a tudatos állampolgári szerepek iránti elkötelezettséggel (illetve a történelem iránti érdeklődéssel). E szempontból tehát azt feltételezzük, hogy a diákkönkormányzati feladatokban, szerepekben való részvételi szándék esetében ugyanerre a jelenségre lelünk majd a 2023. évi adatfelvétel esetében is, tehát akik többet interneteznek, azok kevésbé fogékonyak az iskolai közéleti szerepvállalással kapcsolatban.

Míg a társadalom jövője felé a válaszadók 8%-a fordul optimistán (41%-uk pesszimista és 51%-uk az „is-is” választ adta), a saját jövő megítélése tekintetében fordított képet látunk, a válaszadók kétharmada optimista a saját jövőjével kapcsolatosan (5% pesszimista és 32% az „is-is” választ adta). Kínuló feltételezéseink során úgy gondoltuk, hogy a személyes és a társadalom jövője iránti optimizmus/pesszimizmus eltérő mintázatot mutat a DÖK feladatvállalásával és szerepmegvalósításával kapcsolatosan.

A válaszadók több mint kétharmada jelezte, a jogainak megsértése miatt volt, hogy segítségre szorult. Az ilyen esetekben leginkább a szülőkhöz (jelölte az érintettek 28%-a), barátokhoz (14%), testvérükhöz (8%), vagy tanárukhöz (5%) fordultak, legkevésbé pedig a DÖK-höz vagy az iskolai gyermekvédelmi felelőshöz (csak az érintettek 1-1%-a). Azt feltételeztük, hogy a jogsérelem vonatkozásában vett tapasztalat eltérő vélekedéseket és elkötelezettséget jelent a diák-érdekvédelemmel, feladataival kapcsolatban és a részvételi aktivitásban.

### **Részvételi szándék**

A tanulók részvételi szándéka a DÖK-feladatok vállalásában csekélynek értékelhető (1. ábra). A legmagasabb arányban a házi rend összeállításában való részvételt jelölték meg, de ezt is csak a válaszadók 44%-a. Ez az alulmotiváltság azt jelenti, hogy a DÖK a kezdeményezési, javaslattevési jogkörei gyakorlásának nincs valódi támogató háttérzága (az aktív iskolai közösségi élet kezdeményezésében, és a nem dökös diákkezdeményezések felkarolásában a tanulók egyhamada venne részt), de ugyanez mondható el a véleményalkotási, véleményezési jogkörök esetében is (a vélemények gyűjtésében a tanulók 42%-a venne részt, a diákokat érintő ügyekben állásfoglalás megtételében az igazgatónál 38%).

A tanulók egyötöde jelezte, hogy részt venne a tanulókkal kapcsolatos fegyelmi ügyekben való véleménynyilvánításban. Az adatokból az látható, hogy a tanulóknak csak kisebb része szeretne részt venni a saját középiskolai életvilágát és iskolájuk mikroklímáját meghatározó döntések meghozatalában.

A DÖK működésével kapcsolatos döntések meghozatalában a válaszadók egyharmada venne részt, a diákok közösségi életével kapcsolatos döntések meghozatalában a válaszadók kevesebb mint egynegyede.

Az adatok alapján az rajzolódik ki előttünk, hogy az aktivitás, a személyes energiabefektetés növekedésével és a véleményalkotástól az arccal, szóval és tettel való képviselés (és esetleges konfliktusok) irányába haladva egyre kisebb a motiváltság a részvételre.

1. ábra  
*Részt vennél-e?*  
*(Az egyes tevékenységekre igen választ adók, százalékos adatok)*



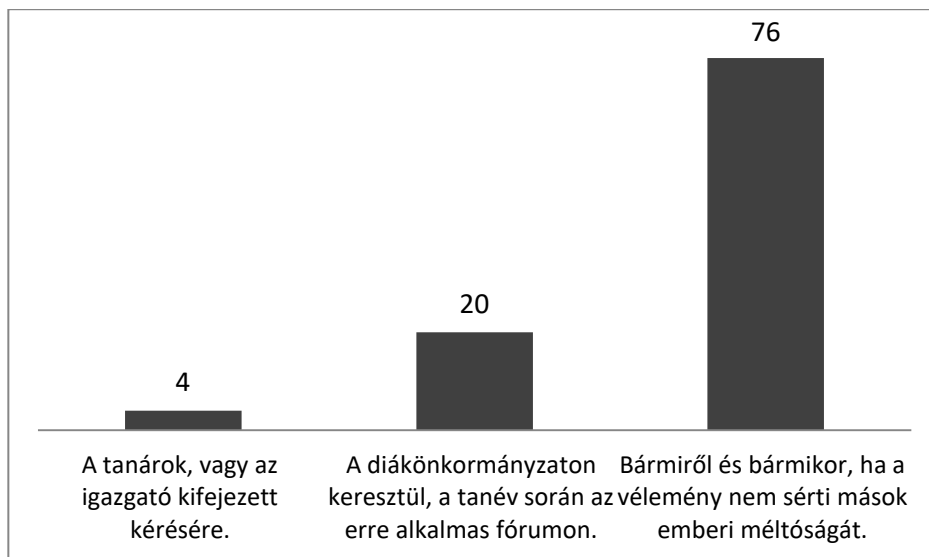
Kutatásunk következő részében, a részvételi szándék mélyebb mintázatait keresve azt találtuk, hogy anonim véleménynyilvánításban (pl. problémagyűjtő doboz) a tanulók 72% venne részt, ugyanakkor a véleménynyilvánítás során a nevének vállalásával már csak 54%. Az anonim véleménynyilvánításban inkább részt vennének a lányok, mint a fiúk (Mann-Whitney [a továbbiakban M-W]  $Z=-2,281$ ,  $\text{sig.}<0,003$ ), az internetezéssel töltött idő növekedésével együtt csökken a véleménynyilvánítás iránti motiváltság ( $\text{sig.}<0,011$ ). A nevük vállalásával együttes véleménynyilvánításban azok vennének részt inkább, akik érdeklődnek a politika iránt (M-W  $Z= -3,476$ ,  $\text{sig.}<0,001$ ), akik valamilyen jellegű jogsértésben érintettek érzik magukat (M-W  $Z=-4,480$ ,  $\text{sig.}<0,000$ ). A tanulók az apák iskolai végzettségének magasabb fokozatával párhuzamosan nő a motiváltság a neve vállalásával való véleménynyilvánítás iránt ( $\text{sig.}<0,006$ ).

Egy további kérdésünk alapján azt állapíthattuk meg, hogy a tanulók 25%-a azt gondolja, hogy a véleménynyilvánításra nem bármikor, csak korlátozott módon van lehetőség (az igazgató kifejezett kérésére, avagy a tanév során az erre alkalmas fórumon).

Ez összefüggésben állhat az iskolai demokrácia-deficittel, az iskola mikrovilágához (az iskola szervezeti személyiségéhez) kapcsolódó demokratikus értékek devalválódásával, az aktív és cselekvőképes állampolgári mentálitáskultúra zavaraiával, az állampolgári kompetenciák hiányával (a család közéleti szocializációs funkciójának és az iskolai állampolgári nevelés meg-nem-valósított feladataival), de az állampolgári ismeretek (oktatásának) sekélyességével, a tanulói jogismeret és jogtudatosság hiányosságaival. Erre utal kutatásunk azon eredménye (ld. 2. ábra), hogy a tanulók 4%-a szerint a diákoknak a tanárok vagy az igazgató kifejezett kérésére van joguk elmondani a véleményüket, és további 20%-uk vélekedik úgy, hogy a tanulók a diákönkormányzaton keresztül, a tanév során erre alkalmas fórumon mondhatják el a véleményüket.

## 2. ábra

Véleményed szerint milyen esetekben, illetve mikor van joguk a diákoknak véleményt nyilvánítani az iskolában?  
(százalékos megoszlások)



A tanulók negyede venne részt a diákönkormányzat vezetésében. E kérdésben is inkább a lányok motiváltabbak a részvételre (28%-uk jelezte, hogy részt venne a DÖK-ben, míg a fiúk körében ez 24%). Motiváltabbak a részvételre azon tanulók is, akiket érdekel a politika (M-W  $Z=-2,569$ , sig.<0,010), illetve az alapvégzettségű apák gyermekeihez képest a középfokú végzettségűek és a leginkább pedig a diplomás apák gyermekei (sig.<0,038). továbbá azok, akik optimistábbak a személyes jövőjükkel kapcsolatban (sig.<0,016), valamint azok, akik valamilyen jogsértésben elszenvedőnek érezték magukat (M-V  $Z=-4,027$ , sig.<0,000).

A „Szerinted hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a DÖK munkáját?” zárt kérdés válaszai közül a tanulók háromnegyede jelezte (öt fokú skálán 4-es és 5-ös értékek), hogy „Ha az iskola vezetése nagyobb jelentőséget tulajdonítana a DÖK-nek”, valamint a válaszadók 70%-a pedig azt, hogy „Ha nem csak egy kijelölt ember dolgozna ezen, hanem az egész tantestület

támogatná a munkáját” és továbbá a tanulók 64% vélekedik úgy, hogy az tenné hatékonyabbá a DÖK munkáját, „ha a diákok nagyobb szabadságot kapnának ügyeik intézésében”.

Míndez felveti annak kérdését, hogy a részvételi aktivitás szempontjából látható alulmotiváltság a már említett demokráciadeficitből, az információhiányból, vagy a jogtudatosság hiányából fakad-e? Vagy abból fakad-e, hogy a tanulók egyfajta „elitek játékként” tekintenek a DÖK-re, a dökösök és az intézményi vezetés kooperációjára, amely úgy jön létre, hogy a DÖK-képviselők választása nem képviselőválasztás, hanem csak szavazás, amikor (a bevezetőben leírt Arnstein-i modell szerint) kiválogatásra kerülnek (pl. az osztályfőnök általi jelölés eredményeként) „az okos képviselők”, avagy a funkciók gyakorlásának hiányzó mintáiból fakad, pl. az intézményben csak dekorációnak használják a DÖK-öt. Kutatási adatbázisunk további elemzésével majd ez kerül az érdeklődésünk homlokterébe (melyre kérdőívünk remek lehetőséget nyújt), mely során a DÖK szerepvállalásával kapcsolatos elégedettség mintázatait, továbbá a DÖK munkájának hatékonyabbá tételéről és a DÖK mentorpedagógus szerepkészletéről való vélekedéseket vizsgáljuk majd, illetve azt, hogy egy diákönkormányzatiságról szóló képzéstől milyen tartalmakat várnak a tanulók.

## Összegzés

Miként a bevezetőben írtuk, csak a valóban működő diákönkormányzat tudja biztosítani annak lehetőségét, hogy a tanulók (közvetlenül vagy képviselő útján) élhessenek a jogaikkal. Egy oktatási intézmény jogszerű működése csak jól működő diákönkormányzattal és az iskola polgárainak aktív közösségi és diákközéleti részvételével biztosítható.

Kutatásunk során a diákönkormányzati feladat és szerepvállalásában való részvételi szándékot vizsgáltuk.

A diákönkormányzat legitimitását, a képviselő/érdekképviselő erejét a támogató bázisa adja. A képviselői és a közösségfejlesztési szerepek hatékony megvalósításának talapzatát a támogató részvétel jelenti. A középiskolai diákönkormányzatiság a demokratikus állampolgári mentalitáskultúra kialakításának, a közéleti társadalmi szerepekre nevelésnek fontos területe,

mely a fiataloknak a magukra vonatkozó döntések meghozatalába és az ő körükből születő akciók és cselekvések megvalósításába való bevonódást és részvételt jelenti. A lányok, a politika iránt érdeklődők, a diplomás apák gyermekei, a saját jövőjük iránt optimista vélekedéssel bírók, és a valamilyen jogsérelemben érintettek azok, akik összeségében inkább motiváltak a diákönkormányzati feladatokban és DÖK testületben való részvételre. De általánosságban elmondhatjuk, hogy leginkább a véleménynyilvánítás (és annak is az anonim módja) az, ami „vonzza” a tanulókat. Az egyes konkrét feladatkörök esetében az időráfordítás/energiabefektetés növekedésével együtt csökken a motiváltság, az aktivitás. A motiváltság a DÖK-ben való szerepvállalásra, és az aktív közösségi részvételre a tanulók csekély részét jellemzi. A vélemények arccal és tettel való képviselése, az esetleges konfliktusok vállalása pedig még kisebb hajlandóságot mutat.

Az aktív részvétel fejlesztése a fiatalok társadalmi integrációjának központi eszköze. Az egyéni és közösségi aktivitás, illetve a fiatalok aktív participációjának alapvető feltételei: a felnőtt világ részéről biztosított pozitív támogató környezet, a demokratikus szervezeti mikroklíma és az együttműködő szervezeti személyiség.

A diákönkormányzatiság az állampolgári kompetenciák fejlesztésének egyik legfontosabb nem formális nevelési színtere lehetne.

## Irodalom

ARNSTEIN, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35 (4): 216–224, doi:10.1080/01944366908977225

Az Európai Tanács 237. határozata [Európai Charta a fiatalok részvételéről a helyi közösségek és régiók életében] 1992

BARACSI Á. & HAGYMÁSY K. & MÁRTON S. (2009). Diákönkormányzatok az iskolában. In: Szabó Antal [szerk.]: *Tanári mesterképzési szak összefüggő szakmai gyakorlat – tanulmányok*. Nyíregyházi Főiskola Pedagógiai Kar. Elektronikus különnyomat: [http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo\\_anyagok/tanari\\_mesterkepzes/osszef\\_szakm\\_gyak/05e\\_diakonkormanyzat.pdf](http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/05e_diakonkormanyzat.pdf) (2024.01.12.)

- CHECKOWAY, B. (2006). *Youth Participation and Community Change*. Routledge  
DOI <https://doi.org/10.4324/9780203051726>
- CSAPÓ B. (2000). *Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. Új Pedagógiai Szemle*, 50. 2. sz. 24–34.
- DÁVID E. (1995). A diákönkormányzat pedagógiai hatásai. *Köznevelés* 21:13.
- DUDLEY, R. L. & GITELSON, A. R. (2003). Civic education, civic engagement, and youth civic development. *Political Science Politics*, (36) 263–267.
- Fehér Könyv = Földi László és Ványi Bálint [szerk] (2004) Az Európai Bizottság Fehér Könyve – Új lendület Európa fiataljai számára. Budapest: Mobilitás. European Commission white paper of 21 November 2001 – A new impetus for European youth [COM(2001) 681 final] Eredeti dokumentum: [https://publications.europa.eu/resource/cellar/a3fb3071-785e-4e15-a2cd-51cb40a6c06b.0004.01/DOC\\_1](https://publications.europa.eu/resource/cellar/a3fb3071-785e-4e15-a2cd-51cb40a6c06b.0004.01/DOC_1) [2009.10.12.] Kivonat: Európa-Fiatalok-Részvétel (2009). Foglalkoztatási és Szociális Hivatal. <http://www.koleves.dalisz.hu/dokumentumok/phpf7kbMv.pdf> [2010.10.12.]
- GAÁL G. (1994). Diákönkormányzatok szerepe a demokráciára nevelés folyamatában. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Paedagogicae et Psychologica*. 105–120.
- GINWRIGHT, S. & CAMMAROTA, J. (2007). Youth activism in the urban community: Learning critical civic praxis within community organizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (20) 693–710.
- GORDON, L. (2000). Student movements. In: Borgatta, E. F. – Montgomery, R. J. V. [szerk.]: *Encyclopedia of Sociology* Vol. 5. McMillan. 3068–3070.
- GULD Á. (2022). *A Z generáció médiahasználata. Jelenségek, hatások, kockázatok*. Libri
- HART, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. International Child Development Centre of the United Nations Children's Fund (UNICEF)
- HOSKINS, B. & SAISANA, M. & VILLALBA, C. (2015). Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431–457. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>

- IGNATOVA, M. (2023). Students' Self-government for Development of School Community and Formation of Values 25(6):538–545. DOI: 10.53656/voc23-627ucen
- JANCSÁK CS. (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Új Mandátum
- JANCSÁK CS. (2014). *Álomtalan ébrenlét: A hallgatói önkormányzatiság útja a perifériáról a centrumba és vissza a perifériára*. In: Szabó, Andrea (szerk.) Racionálisan lázadó hallgatók, II: apátia, radikalizmus, posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet
- JANCSÁK CS. (2019). *Fejezetek a magyarországi hallgatói mozgalmak történetéből*. Belvedere Meridionale
- JANCSÁK CS. (2020a). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány* 2020:8. 1014-1021 DOI: 10.1556/2065.181.2020.8.2
- JANCSÁK CS. (2020b). A történelmi emlékezet és a család. In: A.Gergely, András; Kapitány, Ágnes; Kapitány, Gábor; Kovács, Éva; Paksi, Veronika [szerk.]: *Kultúra, közösség és társadalom*. Társadalomtudományi Kutatóközpont, Magyar Szociológiai Társaság 141–159.
- JANCSÁK CS. & KÁTAI G. (2013). Youth Services, Participation of Youth: Youth Policy in Hungary (2006–2012). *Belvedere Meridionale* 25:4 88–100.
- KÁLMÁN A. (2003). „Deaktér” *Iskolakultúra* 2003/2. 97–110
- KÁTAI G. (2006). *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*. Belvedere Meridionale
- KINYÓ L. (2012). *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. [PhD értekezés] *Szegedi Tudományegyetem*. DOI: 10.14232/phd.1636
- LETKI, N. (2004). Socialization for Participation? Trust, Membership, and Democratization in East-Central Europe. *Political Research Quarterly*, Vol. 57, No. 4 (December) 665–679
- LIGETI GY. & MÁRTON I. (2001). *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában*. [https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj\\_00\\_tart.htm](https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_00_tart.htm)
- LIGETI GY. (1999). Társadalmi ismeretek és demokratikus szocializáció. *Magyar Felsőoktatás* 1999:5–6.
- LIGETI GY. (2000a). Demokratikus állampolgári szocializáció. *Magyar Felsőoktatás*, 10. 8. sz. 55–56.

- LIGETI GY. (2000b). Demokratikus állampolgári szocializáció 2. *Magyar Felsőoktatás*, 10. 9. sz. 39–40
- MANNHEIM, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. Oxford University Press.
- NAGY Á. [szerk.] (2007). *Ifjúságsegítés. Probléma vagy lehetőség az ifjúság? Belvedere Meridionale – Palócvilág Alapítvány – Új Mandátum Könyvkiadó*
- PAPP GY. & PÁL T. [szerk.] (1993). *Diákönkormányzatok*. Iskolapolgár Alapítvány
- PERRY-HAZAN, L., & BAUML, A. (2023). On youth participation and adult manipulation: Exploring the lowest rung of Hart's ladder in a youth organization. *Childhood*, 30(2), 194–209. <https://doi.org/10.1177/09075682231169363>
- PONTES, A. & HENN, M. & GRIFFITHS, M. D. (2018). Towards a conceptualization of young people's political engagement: a qualitative focus group study. *Societies* (8), 1–17. DOI: 10.3390/soc8010017
- QUINTELIER, E. (2015). Engaging adolescents in politics: the longitudinal effect of political socialization agents. *Youth Soc.* (47) 51–69. doi: 10.1177/0044118X13507295
- REKKER, R. & KEIJSERS, L. & BRANJE, S. & MEEUS, W. (2015). Political attitudes in adolescence and emerging adulthood: developmental changes in mean level, polarization, rank-order stability, and correlates. *Youth Adolesc.* (41) 136–147. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.03.011
- RODRIGUES, M. & MENEZES, I. & FERREIRA, P. D. (2024). The longitudinal effect of the quality of participation experiences in a voluntary organization on youth psychological empowerment. *Journal of Community Psychology*. (52) 289–303. <https://doi.org/10.1002/jcop.23098>
- SAUNDERS, C. & GRASSO, M. & OLCESE, C. & RAINSFORD, E. & ROOTES, C. (2012). Explaining differential protest participation: novices, returners, repeaters, and stalwarts. *Mobilization*. (17) 263–280. doi: 10.17813/maiq.17.3.bqm553573058t478
- SLOAM, J. (2014). *The outraged young!': young Europeans, civic engagement and the new media in a time of crisis*. *Info. Commun. Soc.* (17) 217–231. DOI: 10.1080/1369118X.2013.868019

- SZABÓ I. & ÖRKÉNY A. (1998). *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány
- SZÉKELY L. [szerk] (2020). *Magyar fiatalok 2020 kérdések és válaszok fiatalokról fiataloktól*. Erzsébet Ifjúsági Alap. <https://ifjusagkutatoiintezet.hu/kiadvany/magyar-fiatalok-2020-kerdesek-es-valaszok-fiatalokrol-fiataloktol>
- TAFT, J. K., & GORDON, H. R. (2013). *Youth activists, youth councils, and constrained democracy. Education, Citizenship and Social Justice, 8(1), 87–100.* <https://doi.org/10.1177/1746197913475765>
- THEOCHARIS, Y. (2015). The conceptualization of digitally networked participation. *Soc. Media Soc.* 1–14. doi: 10.1177/2056305115610140
- THEOCHARIS, Y. & VAN DETH, J. W. (2018). *Political Participation in a Changing World: Conceptual and Empirical Challenges in the Study of Citizen Engagement*. Routledge. doi: 10.4324/9780203728673
- TRENCSENYI L. (1993). Tükörkép a diákönkormányzatokról. *Iskolakultúra* 3:23 46–52.
- VAN DETH, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica* 49, pp. 349–367. doi: 10.1057/ap.2014.6
- VAN DETH, J. W. (2016). *What Is Political Participation?*. Oxford Research Encyclopedia. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.68>
- YOUNISS, J. & BALES, S. & CHRISTMAS-BEST, V. & DIVERSI, M., & SILBEREISEN, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence.* (41) 121–148 DOI:10.1111/1532-7795.00027
- ZELDIN, S. (2004). Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance. *Applied Developmental Science.* (8) 75–90