

# Pedagógusok, pedagógusjelöltek és tanulók viszonyulása a fegyelmezéshez, avagy amit a vonatkozó jogszabályi rendelkezésekről tudnak és gondolnak

*Kormos Kevin\**

DOI: 10.21549/NTNY.35.2021.4.2

*A tanulmány egy kétszakaszos iskolafókuszú jogi attitűdkutatás eredményeit szintetizálja, amelyen belül az iskolai fegyelmezésre, illetve a pedagógusok, pedagógusjelöltek, valamint a tanulók fegyelmezéshez való viszonyulására fókuszál. Mindkét kutatási szakaszban kérdőíves módszert alkalmaztunk, amelyben tanárok és tanárjelöltek jogi jelenségekhez fűződő viszonyát vizsgáltuk, illetve azt, hogy szükségesnek érzik-e, hogy a képzésük során részletesebben tanuljanak az iskola mint intézmény jogi környezetéről. A kutatásokról az derül ki, hogy a tanárok és a tanulók is elsősorban fenyegető, nehezen érthető funkciójú jelenségként értékelik a jogrendszert, ugyanakkor a gyermekjogokhoz pozitív értékeket társítanak. A házirendet a tanulók is a rend fenntartásának eszközeként értékelik. A szaktárgyi fegyelmezés körében kirajzolódó fő mintázat a fegyelmezési eszközök hiánya, illetve az elégtelen osztályzat mint fegyelmezési eszköz alkalmazása annak ellenére, hogy ezt maguk a tanárok is aggályosnak tartják. A vizsgálat további eredménye, hogy bemutatja: mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek oldaláról igény mutatkozik arra, hogy az iskolai jogrendszerről szóló oktatásnak helye legyen a tanárképzésben.*

**Kulcsszavak:** fegyelem, magatartási problémák kezelése, jogi tudatosság, tanárképzés, attitűdök, házirend

## *Bevezetés*

A tanárképzés során az egyik leggyakrabban felmerülő kérdés, hogy milyen lehetőségei vannak egy tanárnak, ha egy vagy több tanuló viselkedésével zavarja az óra, foglalkozás menetét vagy társait akadályozza a koncentrációban, órai, foglalkozási tevékenységei végzésében. A kérdés hétköznapi módon úgy vetődik fel, hogy milyen fegyelmezési lehetőségek és eszközök állnak rendelkezésére. Ehhez szorosan kapcsolódik a kezdő tanárok gyakori félelme, mihez kezdjenek, ha nem tudnak fegyelmezni az órán. A tanárjelöltek tisztában vannak azzal, hogy nincs egy általánosan alkalmazható módszer, de azért a jó tanácsokra mindig nyitottak a fejlődni vágyók. A fegyelmezés egy szintén fontos eleme, a már-már közhellyé vált axióma, hogy a tanár a személyiségével dolgozik, ez azonban azt is jelenti, hogy karakteridegen eszközöket nem lehet használni. A szakirodalom ugyanakkor kiemeli, hogy a szerepvisselkedés formálja a személyiséget, és vissza is hat rá (Kollár & Szabó, 2004).

A fegyelmezés annak ellenére kiemelt kérdés a tanárjelöltek és a tanári pályán működők között, hogy a korszerű pszichológiában (neveléslélektan) a fegyelmezés már túlhaladott megközelítés (például Bredács, 2018). Ellentmondás látszik tehát az elmélet és a gyakorlat között. Ugyanakkor nem csupán a tradicionális beidegződésnek tudható be, hogy a pedagógusi gyakorlatban a fegyelmezés még mindig alapvető eszközként van jelen. Ezt az elmélettel ellentétes vagy azt nem követő gyakorlatot erősíti a jogi keretrendszer, amely részletesen ki-

\* Egyetemi hallgató, demonstrátor, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Oktatás-Jog-Pedagógia Kutatócsoport, kormoskevin@gmail.com

munkált szabályrendszerét adja a fegyelmezésnek egészen a legalapvetőbb elemektől a fegyelmi tárgyalás részletes szabályozásáig. Maga a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.) a tanuló kötelezésként határozza meg, hogy egyebek mellett *figyelmeztetett magatartással* tegyen eleget tanulmányi kötelezettségének [Nkt. 46. § (1) bek. b) pont], később fegyelmezési eszközről beszél [Nkt. 54. § (1) bek.], és külön fejezetet szentel a tanulók fegyelmi felelősségének (Nkt. 32. cím), amelynek további részletszabályait rendelet rögzíti.<sup>1</sup> Ez utóbbi azt is előírja, hogy a nevelési-oktatási intézmény házirendjében kell szabályozni mások mellett a fegyelmező intézkedések formáit és alkalmazásának elveit. Mindebből látható, hogy a jogalkotó a fegyelmezésre nem csupán létező jelenségként tekint, de azt szükséges, elvárt és alkalmazandó eszközként írja elő a pedagógusok és az intézmények számára.

A jelen tanulmányban arra keressük a választ, hogy milyen külső környezeti tényezők hatnak az iskolák mindennapjaira, a falakon belül a pedagógusok és a tanulók tevékenységére az órák, foglalkozások menetének tervezése és fenntartása során. A kérdéshez – minthogy a fókuszban a fegyelem, a fegyelmezés áll – az iskolán belüli személyközi konfliktusok felől közelítünk. A tanulmányban egy iskolafókuszú jogi attitűdkutatás két szakaszának eredményeit felhasználva mutatjuk be, mit tudnak, illetve miként vélekednek a vizsgálatba bevont pedagógusok, tanárjelöltek és tanulók a fegyelmezés jogi hátteréről. A kutatás első szakasza (Kormos, 2021) tágabb kontextusban vizsgálta a joghoz való viszonyulást, de az ott kapott válaszok között is kiemelten utaltak a válaszadók a fegyelmezés kérdéskörére. A tanulmány első részében áttekintjük a fegyelem, a fegyelmezés és ezek jogi keretrendszerét tárgyaló fontosabb szakirodalmat, amelynek segítségével az elméleti megfontolások és a gyakorlati megvalósulás is összevethetővé válnak.

## *Az iskolai fegyelem és fegyelmezés elméleti keretei*

Ahogy a hagyományos viselkedésnormák felbomlani látszanak (Fukuyama, 2020), a család szerepe csökkenni kezd, az iskolai szocializáció és az iskola világának résztvevői nagyobb hatást gyakorolhatnak a tanulókra, még inkább reflektorfénybe kerülhet a tanárok nevelő munkája, aminek szerves része implicit vagy explicit módon értve a konfliktuskezelés is. A konfliktuskezelés módja, eszközei nagyban függenek a konfliktus szereplőitől (tanár és diák, tanár és tanár vagy diákok közötti) és mértékétől, gyakoriságától. A legsúlyosabb konfliktusok kezelése túlmutat a pedagógusi szinten, és formalizált fegyelmi eljáráshoz vezethet. Ennek eredményessége is vita tárgya a szakirodalomban, az Egyesült Államokban számos tanulmány a kriminalizálódáshoz vezető út első állomásaként rögzíti, amennyiben az felfüggesztéssel vagy „kicsapással zárul” (Nagy, 2011; Rafa, 2019; Gerlinger, 2021). A fegyelmi eljárások jogszabályban tételesen rögzített kereteiből és rendjéből adódó formalizáltsága feltehetően elidegeníti ugyan a pedagógust, egyszersmind segíti is abban, hogy ezt a fajta fegyelmezési eszközt ne tekintse mindennapi pedagógiai munkája részének. A szakképzésben végzett kutatásukban Sági és Szemerschki (2012) arra az eredményre jutottak, hogy a leggyakoribb módja az órai rend fenntartásának, hogy a rendbontó beírást kap, azonban a fokozatok már ritkán folytatódnak. A jelen tanulmányban bemutatott kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy mindez összefüggésben állhat a tanárok joghoz való viszonyával. Azaz a személyiségével dolgozó pedagógus számára a fegyelmi eljárásnak megágyazó formális, szabályozott lépések (figyelmeztetések, intők stb.) is idegenek már.

Mindez azonban megerősíti a jog – fegyelmezés esetén is – fenyegető szerepét a tanárok percepcióiban (Rónay & Kormos, 2021). Ha a mindennapi – osztálytermi – konfliktuskezelés természetét akarjuk megismerni,

1. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet.

a jogszabályok erre vonatkozóan sem igazítják el pontosan a pedagógust. A pedagógia és a pszichológia fent vázolt trendjeivel szemben többnyire még mindig a klasszikus – hierarchia alapú, hatalmi nézőpontú – fegyelmezés a mindennapok része, a kezdő tanár is ilyen légkörben szocializálódik.

A tanárképzés során egy hasznos, fegyelmezéssel kapcsolatos reflektív kérdés hangzott el egy szemináriumon arra a kérdésre, hogy hogyan lehet fegyelmezni: „önt kellene fegyelmezni, ha a saját óráján venne részt (ti. diákként)?” Mert előfordulhat, hogy igen. Az éles paradigmaváltás során nehezebb megtalálni olykor a régóta tanító kollegák és a fiatal tanárok között a közös hangot, a reflektív tanárképzési modellből érkező tanárjelöltek sokkal magasabb fokú önmonitorozásra vannak sarkallva a képzés különböző pontjain. A pedagógus-kompetenciák – melynek formálása a jelenlegi tanárképzés Képzési és Kimeneti Követelményeinek alappillére – a reflektivitást mint kiemelt szerepben lévő tanári tulajdonságot határozzák meg. Ezzel kapcsolatban Móri (2014) rámutat Dewey és Schön elméletére, amelyben míg Dewey a tudatossággal azonosítja a reflektív tanítást, a Schön nevével fémjelzett reflektivitás kitér a diákokra és a korábbi eseményekre való reflektivitáson túl a tanárok saját magukra történő reflexióira is. Ilyen módon a tanár e szerepben értékeln tudja, hogy a fegyelmezési eszközei mennyiben normarendszer-szerintiek, biztos minden esetben az akut problémára történik-e reagálás vagy képes-e elismerni, hogy önfegyelmezésre is szükség van és ez folyamatos figyelmet igénylő feladat.

Simay (2010) etológiai alapon értelmezi a fegyelmezést. Eszerint a tanár-diák viszonyrendszer hasonlítható a csoportdinamikához, amelyben a tanár tölti be az alfa szerepet (ő a „falkavezér”), ezért hatalmi pozíciójából fakad a fegyelmezés alapja: „Az állati csoportokban ezt a szerepet hagyományosan az alfa-szereppel azonosítják, mely többé-kevésbé a falkavezér szerepével társítható. Az emberi társadalmak ennél nyilvánvalóan, és tudottan több rétegűek, s kár is lenne egy, az egyben megfeleltetést keresni. Azonban mégis fellelhető valószínűleg az ősök etológiai öröksége abban, hogy a diákcsoporthoz, osztályok legtöbbször „megválasztják” a vezetőiket. Azokat a sokszor csak „hangadónak” nevezett társukat, aki egyfajta csapatvezetőként, igazodási pontként szerepel. Jól láthatóan valamiféle tekintélyt kivívva, megszerezve és megtartva társai előtt. Az iskola világán belül alighanem valami hasonló szerepre kellene a tanárnak is szert tennie, noha egyértelműen nem választhat ugyanabból a módszer-palettából, mely módszerek a spontán vezető-kiválasztásban olykor szerepet kaphatnak.” (Simay, 2010, p. 60). Ugyanitt Simay (2010) arra is rámutat, hogy részben a mély történeti beágyazódásból adódóan, részben annak az iskolán túlmutató, általános társadalmi elfogadottságának köszönhetően a mai napig visszatérő igény van az akár fizikai erőszakot is megvalósító fegyelmezés iránt. Egy modern tanárképzési programban ez a fajta megközelítés nem találhat helyet, a jó pedagógus ismérvei közt sosem találhatunk olyat, aki alfa, vagy domináns. Ennek ellenére azt látjuk, hogy továbbra is visszatérő vita tárgya, hogy még mindig fegyelmezésről indokolt-e beszélni, és egyáltalán milyen módszertannal érhető el a fegyelem (Fehér-Wargha, 2003). Miközben a hazai iskolai (házirendi) szabályozásban a fegyelmező intézkedések erős jelenlétét láthatjuk (Kállai, 2012), addig több tanulmány is a mediáció, alternatív vitarendezés nem csupán hatékony konfliktuskezelési jellegére, de preventív hatására is kitér (Kovács, 2012; Mártonfi, 2012). Ligeti (2001) arra mutatott rá, hogy „a diákok viselkedését külső kényszerből fakadó fegyelem (tanári tekintély, szülői nyomás), nem pedig a döntéshelyzet és a választás lehetőségéből eredő felelősség szabályozza. A diákok fegyelme nagyban múlik az osztályban tanító tanár fegyelmen” (Ligeti, 2001, p. 40). Ebben a megközelítésben pedig a tanári személyiség és ezzel összefüggésben az osztálytermi (tanulási) környezet hatásai is figyelembe veendő (Tókos et al., 2020).

Hogy a személyiségnek mekkora jelentősége van az általunk is vizsgált kérdésben, azt már az 1930-as években is kutatták. Egy korabeli nagy volumenű német vizsgálatban is megtalálhatunk olyan elvárt személyiségjegyeket, mint a vidámság, a türelem, a barátságosság, a megértés, az elfogulatlanság és az igazságos osztá-

lyozás. Ezek egyben a legkedveltebb tanárok jellemzői (Ballér, 1983). Számos vonás mellett, Sági (2009) kutatásában a „fegyelmet tart” is megjelenik, mint a jó tanár fontos jellemzője.

Ahogy Bear (2010) megfogalmazza, az autoriter személyiségű tanár azzal, hogy magas elvárásrendszerrel és kiszámítható környezettel működik, hatékony lehet ugyan az iskolai környezetben, azonban sokszor az önfelegyelemre való igényt kevésbé sikeresen tudja kialakítani, hiszen a tanár-diák kapcsolatból hiányozhat a melegség, az erősebb érzelmi bevonódás.

Bear (2010, p. 2) a büntetések lehetséges alacsony hatásfokát a következőkben találja:

- az kerül előtérbe, hogy mit nem lehet csinálni, nem az, ami a helyettesítő viselkedés lenne
- rövidtávon működik
- nem képes többszörös változóként kezelni a diák adott viselkedését
- nem kívánt mellékhatásokat eredményezhet (iskola, tanár, közösség megutálása)
- negatív tantermi légkört hoz létre
- a viselkedésformát megerősítően is hathat a büntetettre (kiküldve az órától nem is bánja a diák, hogy nem kell órán lennie)

A szakirodalom szintézise mentén sok magyarázatot, sok lehetséges elképzelést lehet összevetni, de talán az a legfontosabb egy pontos képhez, hogy görcső alá vegyük az oktatás aktív szereplőit, ők miképp ítélik meg a fegyelmezés kereteit.

A pedagógus hivatást egyrészt meghatározza a tanárra nehezedő párhuzamos jogszabályi és etikai követelményegyüttes. Azaz, hogy miközben teljesíteni kell a jogszabályi kötelezettségeket, az etikai kódexszel összhangban folyamatosan teljesítenie kell a hivatásból adódó elvárásokat, ami azzal is összefügg, hogy magatartása példaadó, vagy ilyen kellene hogy legyen a tanulók számára (Rónay, 2018a).

A fegyelmezés nevelési kereteinek meghatározását jelentősen befolyásolja a nevelés szekularizációja és ezzel az erkölcsi sztenderdek pluralizálódása (Pálvölgyi, 2009). A mai modern pedagógiai tudományos megközelítés nem fogadja el a tisztán vallási vagy filozófiai alapú követelményállítást. Ugyanakkor ez nem szembenállást vagy a korábbi elvek teljes elvetését jelenti, hanem egy komplex, gyakran más alapról induló, de azonos cél felé tartó érték követelmények közös rendszerbe szervezését. Pálvölgyi (2009) ez alapján három kulcselemet azonosít: az emberi élet és méltóság védelmét, az emberi környezet és közösség védelmét, valamint az ember alkotásainak és javainak védelmét.

Nem nehéz észrevenni a párhuzamosságot az alapvető jogi szabályozásokkal. Miközben az említett fogalmak számos jelentéskapcsolatban használva általános erkölcsi parancsként is értelmezhetők és alkalmazottak, a nemzetközi és a nemzeti szabályozás ugyanígy nevesíti ezeket, és normatív tartalommal ruházza fel, ami adott esetben állami kikényszerítést is maga után vonhat. E fogalmak jogszabályként egyúttal keretként, illetve számos további jog és kötelezettség forrásaként is funkcionálnak, ami további jogi szabályozáshoz, részletszabályok sokaságához vezet, amelyek közötti eligazodás, a szabályok megértése, felismerése, alkalmazása, illetve a szakértő bevonása szükségességének realizálása csak minimális jogi ismeret birtokában várható el (Rónay, 2020). A pedagógus feladata e körben kettős: egyrészt eljutni ezen minimális felkészültség állapotába, illetve ennek ismeretében, azzal összhangban koherensen viselkedni a tanulók előtt is. Másrészt közreműködni a tanulók jogi szocializációjában, nota bene nevelésében. Az más kérdés, hogy vajon akár a pedagógusképzés és -továbbképzés milyen lehetőségekkel rendelkezik ehhez, milyen segítséget tud nyújtani ebben, a jogi nevelés, ennek informális és nemformális útjainak megtalálásában. Illetve ugyanígy: vajon mennyiben támogatja ebben a tanárt az intézmény, illetve általában a pedagógusok továbbfejlesztésének rendszerszabályozási környezete (Szivák et al., 2019).

Az iskolai konfliktusok kezelésének kulcsa a Pálvölgyi (2009) által is azonosított emberi élethez és méltósághoz való jog tisztelete, amelyről Rónay (2018a) azt mondja, hogy az „a jogszerű és etikus tevékenység vezérfonala” (Rónay, 2018a, p. 128). Ez az alapjog meghatározhatja a konfliktuskezelés korlátait és helyes irányait is, hiszen ez azon pedagógiai magatartásformák egyike, ahol a leggyakrabban követ el a pedagógus jogsértést, a megalázó büntetéssel, fegyelmezéssel sértve meg a tanuló emberi méltóságát (Rónay, 2018b). Másrészt ha ehhez az elvhez igazodó magatartásra szocializáljuk a leendő pedagógusokat, az elejét veheti a későbbi konfliktusoknak. Márpedig a fegyelmezés különböző szinterei gyakran magától értetődőnek hatnak, például maga a házirend vagy az arra hivatkozó pedagógus, amikor megtiltja a tanulónak, hogy az óra alatt kimenjen a mosdóba. Talán ennek értékeléséhez nem is kell ismerni a vonatkozó jogszabályokat, úgy érezzük, hogy a tilalom helytelen. Ha azonban az adott tanulót már többször rajtakapták a mosdóban dohányzáson, akkor sokkal kevésbé tűnik jogtalanak a szigorú tiltás. Miközben akár az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, akár a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya vonatkozó rendelkezéseit vizsgálva látjuk, hogy az emberi közösség tagjainak veleszületett méltósága, valamint egyenlő és elidegeníthetetlen jogai jelentik a szabadság, a világbéke és az igazságosság alapját. Ugyanígy, Magyarország Alaptörvénye deklarálja, hogy – minthogy az ország demokratikus jogállam – az ember sérthetetlen és elidegeníthetetlen alapvető jogait tiszteletben kell tartani, továbbá, hogy Magyarország elismeri az ember alapvető egyéni és közösségi jogait. Ezen túlmenően az Alaptörvény II. Cikke kimondja az emberi méltóság sérthetetlenségét és azt is, hogy ezen alapjog minden embert megillet. Az Alaptörvény hivatkozott rendelkezései lényegében a többi alapjog forrásai (lásd XV. Cikk: A törvény előtt mindenki egyenlő. Minden ember jogképes. Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja.). Amikor tehát a pedagógus az iskolában tevékenységét végzi, ezen nemzetközi és nemzeti szabályozás betartásával teheti azt. Mindaz, ami látszólag csak pedagógiai alapon elvárt és követendő, valójában jogszerű is. Avagy megfordítva, a fegyelmezés során nem csupán neveléseméleti szempontból elfogadhatatlanok bizonyos magatartások, de egyúttal azok által jogszabálysértés is megvalósulhat (Rónay, 2018a, 2018b, 2019).

A fegyelmezés tehát az előbb említett alapjogi kontextusban két szerepben is megjelenik. Egyrészt akkor, amikor a fegyelmező beavatkozást kiváltó magatartás valamely alapjogot – az emberi méltóság sérelmét szinte mindig megvalósító, illetve emellett az emberi élethez (annak részeként az egészséghez), az egyenlő bánásmódnak (vö. diszkrimináció tilalma) való jogot vagy személyiségi jogokat – hogy csak a leggyakoribb eseteket említsük – sértő cselekedetben nyilvánul meg. Ekkor a fegyelmező pedagógus mint például a sértett tanuló alapjogait védő, az azokat korlátozó másik tanuló e tevékenységének abbahagyását kikényszerítő, azt szankcionáló személy lép fel. Ebben az esetben tehát a fegyelmezés az említett alapjogokkal összhangban, azok érvényesülését biztosítva valósul meg. Azonban a fegyelmező eszközök gyakran éppen maguk válnak alapjog sértővé, igen gyakran ütközve a „fegyelmezendő” tanuló emberi méltósághoz való vagy más alapvető jogába. Ilyenkor a fegyelmezés negatív szerepet tölt be (Rónay 2019). S nem ritkán egyszerre van jelen mindkét szerepben.

Gibson és Caldeirra (1996) huszonöt évvel ezelőtt még azt találta, hogy a jogi attitűd és a szociodemográfiai változók jelentős része közt nincs összefüggés. Ebből az a következtetés is levonható volt, hogy az eltérő lehetőségek, adottságok között élő tanulók joghoz való viszonyai sem térnek el számottevő mértékben. Az elmúlt negyedszázadban azonban a világ jelentősen megváltozott. Fukuyama (2020) úgy látja, hogy megszokott társadalmi környezetünk dinamikus és radikális átalakulása kikezdte az addig szilárdnak gondolt demokratikus kereteket és a digitalizáció, a globalizáció olyan átalakulást eredményezett, amely a gyermekek szocializációját is szignifikánsan befolyásolja. A változás érinti a család funkcióját is, pontosabban azt, hogy mennyiben képes a

korábbi szerepét betöltve a megváltozott körülményekből adódó kihívásokra a gyermekeket felkészíteni. Kérdés, hogy az így keletkezett úrt a virtuális közösségek vagy az iskola képes-e betölteni. Rónay és munkatársai (2021) arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolára hárul a szerep – mert valójában az iskola rendelkezik (vagy kellene, hogy rendelkezzen) e képességgel, hogy ezen egyenlőtlenségeket helyre billentse, köztük pótolja a joghoz való viszony formálását is. Ennek kulcsa pedig nem a formális tételesjogi tanítás (amely iskolai közegben kétséges hatékonyságú lehet), hanem a jogi kultúra elterjesztése informális és nem formális utakon, amelyeken végig haladva a pedagógusok és tanulók egyaránt képesek felismerni a megélt élmények jogi vonatkozásait is egyfajta attitűdformálást valósítva meg (Rónay et al., 2021). Ehhez pedig valódi és releváns *tapasztalási* folyamatra van szükség (vö. incidental learning) (Marsick & Watkins 2001).

Mindennek a fegyelmezés szempontjából kettős jelentősége van. Egyrészt a fejlett jogi kultúrával rendelkező fiatalok tiszteletben tartják egymás és a pedagógusok jogait, elfogadják a közösségi normákat és ezáltal csökken azon esetek száma, amikor a pedagógusi beavatkozás szükségessé válik. Másrészt a pedagógus sem csupán szakmai meggyőződésből, de jogi kultúrája részeként az összes tanuló – beleértve ebbe a normasértő személyt is – jogait tiszteletben tartva jár el, így a szükséges tanári interakciók mentesek maradnak az alapjog sértő jellegtől.

## *A kutatás módszere*

A szerző alábbiakban bemutatott kutatása két pilléren épül, egy 2020-ban készült kismintás kutatásra, illetve egy 2021-ben készült kiegészítő további kutatásra, amelyek általában vonatkoztak az iskolai szereplők jogi viszonyulására. A jelen tanulmányban ezen két kutatás eredményeiből a fegyelmezésre, fegyelemre vonatkozóak szintézise kerül bemutatásra.

Az első pillér kérdőíve tanárok és tanárjelöltek általános attitűdjét és jogi ismereteit volt hivatott feltérképezni, ehhez egy qualtrics kérdőívet használtunk. Ebben a kérdőívben személyes adatra nem kérdeztünk rá, alap háttérváltozóként a válaszadó tanárjelölti vagy tanári státuszát alkalmaztuk. Azért ezt a megoldást választottuk, mert a kérdőívet megelőző beszélgetések kapcsán derült ki, hogy a tanárok nem szeretnék olyan jellegű információt kiadni, ami visszavezethető lenne arra, melyik intézményben tanítanak, ezért a végleges kérdőív nem tartalmazott arra vonatkozó kérdést, hogy a kitöltő milyen fenntartású intézményben tanít.

A tanárjelöltek azonos egyetem ötödik évében tanuló, a szaktárgyi tanítási gyakorlatot elvégzett hallgatók voltak. A válaszadó tanárok számos alháttérváltozóval rendelkeztek az iskola típusa és fenntartója szerint. A kérdőívvel több száz potenciális válaszadót kerestünk meg, a kitöltést azonban csak több mint 80-an kezdték meg és alig több, mint felük, 44 fő fejezte is be.

A kérdőívek a válaszadók mint tanárok a jogi jelenségekhez fűződő viszonyát kívánták feltérképezni. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy mit gondolnak a jövőben pedagógusok jogi tanulmányairól, azaz indokolt-e, szükséges-e, hogy részletesebben tanuljanak az iskola jogi környezetéről. Emellett rákérdeztünk arra is, hogy tanárképzésük alatt volt-e olyan kurzus, amelyben vagy amely részeként jogi vonatkozású témáról tanultak. A kérdőív nyitott kérdésekkel indult, majd pár Likert-skálán értékelhető kérdés következett. Az ezekre adott válaszokból korábbi tapasztalataik, illetve elvárásaik és megadott iskolajogi keretek tudásában lévő bizonyosságuk volt vizsgálható. A kérdések felépítése az Oppenheim-féle (1966) funnel approach módszertanát alkalmazva a legtágabb kérdéstől fokozatosan haladva egyre specifikusabb, konkrétabb kérdések következtek. Irányított kérdést egyetlen esetben alkalmaztunk a koncentráltabb válaszadás érdekében, arra törekedve, hogy a mentális lexikonból leghamarabb előhívható válaszok legyenek meghatározóak. Emellett alkalmaztunk két szituatív kérdést is, amelyek jellemző iskolajogi problémákhoz kapcsolódtak. Ezek egyike kifejezetten egy tipikus

fegyelmezési dilemmára vonatkozik – hogyan ítélik meg a fegyelmező elégtelen használatát az oktatás során –, a jelen tanulmány ezt a részlelemet tárgyalja.

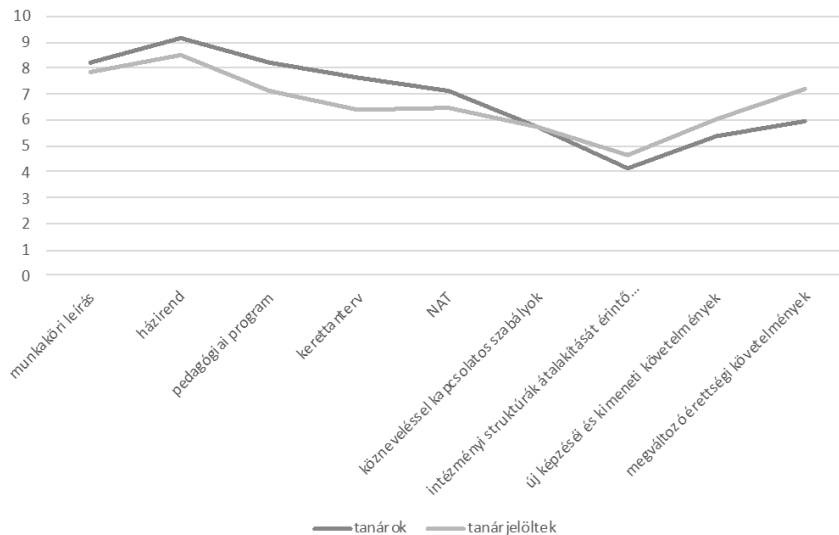
A második kérdőívet egy nem fővárosi technikum és szakképző középiskola diákjaihoz juttattuk el. Ez szintén a jogi attitűdök feltérképezését célozta, azonban ez reflektált már 2020-as eredményekre is. Az első pillérhez tartozó tanári kérdőívben az derült ki, hogy az iskola jogi keretei közül a házirenddel vélik legjobban ismerni, így fontosnak tartottuk megvizsgálni a diákok attitűdjét a házirenddel kapcsolatban, illetve új kiegészítő fókuszaként az Egyesült Nemzetek Gyermekjogi Egyezménye jó támpontként szolgált a kutatásban. Ebben a kutatásban résztvevőknek az életkoron és nemen túl egyedüli további változó az intézménytípus volt (hogy ti. technikumban avagy szakképzésben tanulnak-e).

A diákoknak szánt kérdőív kitöltésében résztvevőknek be kellett számolniuk arról, hogy általában pozitív vagy negatív konnotációt kötnek a gyerekjogok fogalmához, a jogok vagy kötelességek kettősségében melyiket tartják fontosabbnak iskolai környezetben, illetve a kérdőív kitért arra is, hogy meglátásuk szerint minden gyermek egyenlő jogokkal rendelkezik-e. További zárt végű kérdés irányította a figyelmet arra, hogy el tud-e képzelni olyan iskolát, ahol több jog illeti meg a tanulókat, illetve, hogy lehetséges jogsérülés esetén kihez fordulnának az alábbi lehetőségek közül: osztálytárs, szülő, egy tanár, akiben bízom, osztályfőnök, szakember (pszichológus, családsegítő stb.) mentor. A nyílt végű kérdésekben a házirend szükségességét kellett saját szavaikkal megfogalmazni, illetve arra kellett kitérni, mit gondolnak, hány gyermekeket külön is érintő jogszabály lehet, és ezek vajon hol vannak rögzítve. A kérdőív kiegészült arra vonatkozó kérdésekkel is, hogy a törvény szerint a tanárok vagy gyerekek rendelkeznek-e több joggal. Itt mód nyílt annak vizsgálatára is, hogy a tapasztalataik alapján eltér-e a válaszuk, azaz nem a törvény szerint, hanem a valóságban hogyan ítélik meg a jogok arányát.

## *Eredmények*

Az első felmérés eredménye a szaktárgyi elégtelen fegyelmezési eszközként való használatának tipikus problémáját tárta fel. Az eredményekből kitűnt, hogy a válaszadó pedagógusok (jelöltek) tudják vagy legalábbis érzik a szaktárgyi elégtelen fegyelmezési eszközként alkalmazásának helytelenségét. Ugyanakkor arra nem mindig tekintenek jogsértésként, vagy ha igen, akkor nem lévén más eszközük kénytelenek alkalmazni, eszköztelennek érezve magukat.

A kérdőív Likert-skáláira adott válaszokból úgy tűnik, hogy a válaszadók leginkább a házirendet illetően érzik magabiztosnak a tudásukat, ezt a munkaköri leírás és a pedagógiai program ismerete követte, míg a legkevésbé az intézményi struktúrák átalakítását érintő szabályok (4.41) és az új képzési és kimeneteli követelményekről (5.82) szerzett tudás terén voltak magabiztosak.



1. ábra: Tanárok és tanárjelöltek tudása iskolai jogi dokumentumokról (Saját szerkesztés)

Látható, hogy a válaszadók között nincs szignifikáns különbség aszerint, hogy tanárok vagy tanárjelöltek voltak. Egyedül a közneveléssel kapcsolatos szabályoknál látunk egy fordulatot (megcserélődik a magasabb számot mutatók csoportja), majd ezen ponttól ismét arányosan halad. Bár pontos adatokkal nem rendelkezünk ennek okaival kapcsolatban, figyelembe véve a rendszerszabályozási környezet változásait, úgy véljük, hogy erre magyarázatot a strukturális és ágazati reformok adnak, azaz, hogy a gyakorló tanárok már több változást átéltek (például köznevelés, szakképzés átalakítása), míg a jelöltek a jelenlegi szisztémában szocializálódtak, így azt ismerik magabiztosabban.

Az alábbi táblázatban összegyűjtött szemelvényekből látható, hogy miközben a válaszadók elismerik az elégtelen osztályzat fegyelmezési eszközként alkalmazásának aggályos mivoltát, azt nem azonosítják jogszabálysértésként. A jog szabályozó jellegének szerepe is relativizálódik, amikor egy válaszadó „szórszálhasogatásnak” minősíti az e szabályra hivatkozást. Itt az a lehetőség is felmerül, hogy a válaszadó vagy kilép abból a pozícióból, amelyben egy jogilag szabályozott intézmény szereplőjeként a felelős és szabálykövető magatartás a kölcsönös tisztelet, illetve az érdekvédelem és minőségbiztosítás alapját képezhetné, hanem önmagára mint magányos szereplőre vonatkoztatja a szituációt.

Elégtelen, mint fegyelmezési eszköz példája
„Igen! De, mi más van a kezünkben?????”
„Elméletben igen, a gyakorlat sokszor eltér sajnos.”
„Azt tudtam, hogy helytelen, de azt nem, hogy jogszabályt is sértenék vele, inkább azt, hogy nem etikus.”
„Ez szórszálhasogatás, de persze tisztában vagyok vele.”

1. táblázat: Szemelvények az első kérdőívől

A 2. ábra mutatja a szabadszöveges válaszokban (amely arra vonatkozott, hogy a válaszadóknak mi jut eszükbe a jogról), hogy alapvetően a negatív jelentéstartalmú kifejezések dominálnak, azonban a leghangsúlyosabban a fegyelmi, harmadik helyen a fegyelmezés jelenik meg. (Az egyes szavak, kifejezések mérete az említés számával arányos.) Ez fontos tanulság, ugyanis ez egyrészt azt mutatja, hogy a fegyelmezés központi kér-



déskör a tanárok és tanárjelöltek gondolkodásában, és a jogi szabályozás kapcsán alapvetően erre gondolnak és nem a jogokra (sem a saját, sem a tanulói jogokra). Másrészt miközben a jogról a fegyelmezésre asszociálnak, fordított irányból, azaz a fegyelmezés eszközeinél a jogszerűség igénye már nem merül fel.



2. ábra Szófelhő az iskola jogi környezetét vizsgáló nyitott kérdés válaszaiból (Saját szerkesztés)

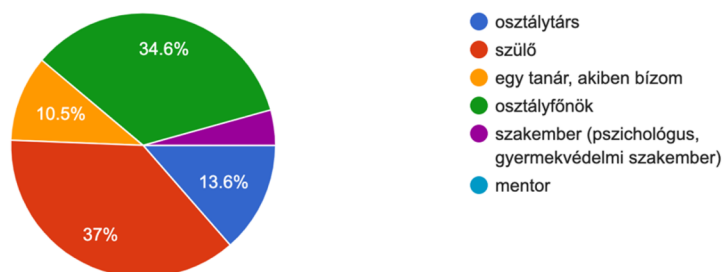
A második kutatási fázis 164 tanulói adatközlője nagy merítés a kutatás folytatásához, az itt kapott eredmények fontos dolgokra hívják fel a figyelmet.

Ugyan kutatói elvárásokkal, illetve korábbi kutatási eredmények tükrében meglepő módon a gyerekjog kifejezés a tanulók több mint 70%-ban pozitív konnotációkat hív elő, az iskolai környezetben a jogok és kötelességek legalább egyenlő szintű megjelenése nincs jelen a válaszokban, a kitöltők több mint 60% ítéli meg úgy, hogy a kötelességek gyakrabban kerülnek elő. Ez egyébként korrelációt mutat a 2. ábrában bemutatott tanári asszociációkkal.

Az adatközlők több mint háromnegyede (83,4%) úgy érzi, hogy minden gyermeket egyenlő jogok illetnek meg, ezzel együtt szintén majdnem háromnegyede (69,8%) el tud képzelni olyan iskolát, ahol több jog illeti meg a tanulókat.

Ha úgy érezném, hogy sérül valami jogom, kinek szólnék először?

162 responses



3. ábra Tanulók preferenciái jogsérelem esetén a potenciálisan támogatást nyújtók között (Saját szerkesztés)

Lehetséges jogsérülés esetén – ahol ugyan nincs meghatározva, hogy kifejezetten iskolajogi a kérdés, de a jogsérülés magában foglalja az iskolán belül megvalósulókat is, és a kérdőívkitöltés iskolai környezetben történt, – azt lehet látni, hogy a szülő csak néhány százalékkal előzi meg az osztályfőnököket, akiket jelentős lemaradással ugyan, de az osztálytársak követnek.

Az intézményben jelen lévő mentorprogram – melynek elsődleges célja a lemorzsolódás csökkentése – szintén magasabb számot mutat, mint a „szakember”. Ebben természetesen közrejátszik az is, hogy a mentortanárok minden esetben a tanulóikhoz vannak rendelve, illetve, hogy a válaszadók intézményében a mentálhigiénés ellátás meglehetősen alacsony, négy intézményre jut egy pszichológus, nincs is lehetőség egy több mint ezer fős iskolában „reklámozni” a pszichológust, ha egy héten egy nap van jelen az iskolában.

Azzal a nyílt végű kérdéssel kapcsolatban, hogy vajon hol vannak rögzítve a gyermekjogok, a legfontosabb eredmény, hogy nagyszámú olyan válasz jelenik meg a mintában, ami tanulók és jogok távolságára hívja fel a figyelmet. Ezek közül néhány:<sup>2</sup>

- a hivatalban,
- a rendszerbe,
- a törvénykönyvben,
- iskolai titkárság,
- bíróság,
- intézményekbe,
- igazgatónál,
- minisztériumban,
- parlamentben,
- sehol, mert nem törődnek ezekkel, szabályokban,
- szerintem egy könyvben,
- rendőrségen,
- valamilyen irodába,
- házi rend,
- valami papíron.

Természetesen a kapott válaszok mentén további vizsgálódásra lenne szükség, hogy pontos láttelepet kaphassunk, azonban érdemes megfigyelni, hogy számos válasz valamilyen hatósághoz, egyes esetekben büntetvégrehajtáshoz kötött. Jellemző még a nem világos megfogalmazás, a „hivatal” mint olyan, illetve a „valami papíron”, amely hasonló indíttatásból születhetett.

Jelen tanulmány szempontjából a legfontosabb kérdés talán, hogy miért lehet szükség házi rendre. Az erre kapott válaszok közül a három legmagasabb gyakoriságú válasz az alábbi volt:

1. *az iskolai rend fenntartása* miatt 11,6%
2. *a káosz elkerülése* miatt 9,8%
3. *nem tudja, miért van rá szükség* 7,3%

Néhány példa a szöveges válaszokból arra a kérdésre, hogy miért lehet szükség házi rendre:<sup>3</sup>

- Mert nagyon rossz dolgok történének meg ha nem lenne
- H vedjük egymast ne arcsunk egymasnak senkinek ne essenbaja

2. A válaszokat a válaszadók által használt helyesírási formában közöljük.

3. A nyelvi szempontból problémás megfogalmazások egy része a mobiltelefon alkalmazása és az arra jellemző nyelvhasználat jellegéből is adódhat.

- Fegyelem szempontjából (2x)
- Mert hogy ne legyünk elkanászodva
- Betartani a szabályokat
- Mert ha nem lenne akkor valószínűleg felfordulás lenne és mindenki azt csinálna amit ő szeretne nem pedig azt amit illik
- A minimális rend és fegyelem megtartásának érdekében szükséges. Viszont azok a gyerekek akik nem akarják betartani vagy tulajdonképpen szarnak rá azok úgy is megszegik.
- Hogy pl ne üssék szét a diákok a tanárokat vagy pl ne legyen olyan az iskola környezete mint a getto
- Hogy a diákok betartsanak mindent
- Hogy nyugton legyenek a tanulók és kordában tartsák őket
- Ugy nem fogja komolyan venni az iskolát
- Azért hogy a diákok ne csináljanak azt amit csak akarnak.
- Ne fájuljanak el a gyerekek, és fegyelemben.
- Azért, hogy ne szabaduljon el a pokol
- Hogy ne álljon romokban az iskola meg ne legyenek hullák

Ugyan a házirend a legtöbb esetben top-down értelmezésben, felülről jövő, diákokat korlátozó eszközként jelenik meg, a válaszadók közül egy kiemeli, hogy például ne üssék szét a diákok a tanárokat. Mint ahogy érdemes rámutatni arra is, hogy a 164 tanulóból csupán egy értelmezi úgy, hogy a házirend kölcsönösen biztosít jogokat a tanároknak és tanulóknak egyaránt.

A biztonságos közeg megteremtése, a transzparencia, a minőségbiztosítás, az egyenlőség biztosítása és ehhez hasonló fogalmak nem jelentek meg a válaszok között. Ugyan a káosz elkerülése utalhat biztonságos környezetre, de mint nyelvész, nagyon fontosnak tartom a megfogalmazást is, és minden esetben negatív megközelítésben kerülnek elő az adott attitűdök, azaz a házirend a *fegyelmezés* legfőbb hivatkozási alapjává válik.

A tanulói kérdőív eredményei összecsengenek a kutatás első fázisában kapott tanári válaszokkal: a jogok valamiféle felső hatósághoz köthető intézményként és a fegyelemsértés szankciójaként élnek mind a tanárok, mind a diákok tudatában. Azaz a tanulók a saját nézőpontjukból ugyanazt a funkciót társítják a joghoz, amely a tanárok esetében a fegyelemközpontú megközelítéshez vezet.

## Összegzés

Összességében azt látjuk, hogy a tanárok és a tanulók a jogra egyaránt valamiféle fenyegető, a jogsértéseket elkerülni hivatott, de sokszor terhes és nehezen átlátható funkciójú távoli jelenségként tekintenek. A fegyelem, fegyelmezés és a fegyelmi eljárás vagy az azokhoz társítható jelenségek mindkét válaszadói csoportban központi szerepet töltenek be. A kis elemszámú vizsgálat alapján ugyan túlságosan messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le a teljes pedagógus populációra nézve, mégis felfigyelhetünk egyfajta tendenciára: a jelen kutatásba bevont tanárok érzik ugyan, hogy a fegyelmezési eszköz (vö. elégtelen osztályzat) nem aggálymentes, de a jogsértő jellegének nincsenek tudatában. A szakirodalom pedig arra is rámutat, hogy a pedagógusi szocializációban a fegyelem és fegyelmezés központi helyet foglal el és habár a pedagógusok eljuthatnak oda, hogy a klasszikus eszközök túlhaladottságát felismerjék, arra eszköztelennek érzik magukat, hogy ehelyett más, korszerű megoldásokat válasszanak.

Az eredményeket érdemes összevetni az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala (2009) jelentésével, amelyből kitévnik, hogy a tanulók sokkal inkább normaszegő környezetnek tartják az iskolát, mint a tanárok. A jelentés is

rámutat azonban arra, hogy az elégtelen osztályzat kedvelt fegyelmezési eszköz, ha a tanuló megzavarja vagy zavarja az órát, felesel vagy ellenszegül. A szakközépiskolákban (technikumokban) pedig az átlagosnál gyakrabban használják az elégtelent fegyelmezési eszközként. Lehetséges, hogy ez a jelenség, kevésbé tűnik hangsúlyos problémának – különösen a súlyosabb jogsértést megvalósító fegyelmezések (fizikai erőszak, megalázó bánásmód) árnyékában – mégis hosszútávú következményei lehetnek a jogi kultúrára nevelésben. A tanuló ugyanis a jogszabályok viszonylagosságát, a jogszabályok hatalmi pozíció függvényében történő követésének megvalósulását éli meg, és ez akár követendő példává is válhat a számára. Ezzel párhuzamosan miközben a család hatása csökken, a képzés jelentősége nő, ami ezt a kettős jelenséget a fentiek fényében különösen fontosá és kezelendővé teszi (Csullog et al., 2014).

A fegyelmezés körében észlelt jelenség (különösen a fegyelmező elégtelen osztályzat) okait érdemes későbbi kutatásokban feltárni, azt azonban számításba kell vennünk, hogy a pedagógusképzésből hiányzó jogi tartalom ehhez a jelenséghez nagymértékben hozzájárul. Kutatási eredményekből (Rónay & Kormos 2021) láthatjuk, hogy ezt a hiányosságot a tanárok és tanárjelöltek egyaránt érzékelik: bizonytalannak, inkompetensnek tartják magukat a jogi kérdésekben. Szemben a tanárjelöltekkel, a tanárok többsége ennek ellenére nem is tartja szükségesnek a kompetenciafejlesztést e téren. Arra a kérdésre, hogy ha lehetőség adódna rá, igénybe venne-e ilyen képzést, a tanárjelöltek válaszaiból az derült ki, hogy bár kevesebben érezték ennek szükségességét, de nagyobb a hajlandóságuk egy ilyen szintű fejlesztésben való részvételre. Ezeket a válaszokat összevetve a kutatás bemutatott eredményeivel alátámasztható Rónay (2018b, 2020) állítása, amely szerint a jogi tárgyú kurzustartalomnak helye van a tanárképzésben. Erre vonatkozóan megfontolandó további célzott kutatások lefolytatása.

A kutatás másik tanulsága a házirendhez való tanári és tanulói viszonyról kapott kép. Láthatóan mindkét populáció ezt az iskolai (jogi) dokumentumot ismeri leginkább, azonban ez sokszor a fegyelmezés rideg gyűjteményeként jelenik meg (Kállai 2012) és a tanulók is ekként, de legalábbis a fegyelem biztosítása eszközeként tekintenek rá. Azonban a házirend „közismertségére” egyfajta lehetőségként is tekinthetünk, amely megnyitja a rendezett és konfliktusmentes vagy a konfliktusokat közvetítéssel rendező működés felé az utat, és ezen keresztül a demokráciára nevelésnek is teret adhat. Ha ugyanis a házirendet vagy legalábbis ezen vonatkozó részeit a tanulókkal közösen alakítja ki egy iskola, az alulról és első lépésben nem is igazán formális keretben vezethető be, amely a jogi attitűdformálásnak is jó eszköze lehet. Ennek révén pedig a jogi kultúra is ténylegesen megélhetővé válik (vö. Dewey [1940] kreatív demokrácia elmélete).

## Irodalom

1. Ballér, E. (Ed., 1983) *Pedagógia III. A pedagógus* (kísérleti jegyzet, kézirat). Budapest: Tankönyvkiadó.
2. Bear, G. G. (2010). Discipline: Effective school practices. In A. S. Canter, L. Z. Paige, & S. Shaw (Eds.), *Helping children at home and school III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists., 1-5. Retrieved from [http://apps.nasponline.org/resources-and-publications/books-and-products/samples/HCHS3\\_Samples/S4H18\\_Discipline.pdf](http://apps.nasponline.org/resources-and-publications/books-and-products/samples/HCHS3_Samples/S4H18_Discipline.pdf) (2021. 01. 14.)
3. Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27, 1-2, 3-22.
4. Csullog K., D. Molnár É., Herczeg B., Lannert J., Nahalka I. & Zempléni A. (2014). *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal.
5. Dewey, J. (1940). *Creative democracy: The task before us*. New York: GP Putnam's Sons.
6. Fehér-Wargha, I. (2003). Fegyelem, fegyelmeztetlenség, fegyelmezés. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 107-112.
7. Fukuyama, F. (2020). 30 Years of World Politics: What Has Changed? *Journal of Democracy*, 31, 1, 11-21.
8. Gerlinger, J. (2021). "Exclusionary Discipline and School Crime: Do Suspensions Make Schools Safer?" *Education and Urban Society*. <https://doi.org/10.1177/00131245211050346>
9. Gibson, J. L. & Caldeira, G. A. (1996). The Legal Cultures of Europe. *Law & Society Review*, 30, 1, 55-86.
10. Kállai, G. (2012) Iskolai szabályozás. In: Györgyi, Z. & Nikitscher, P. (Eds.). *Mindennapi ütközések. Iskolai konfliktusok és kezelésük*. (pp. 37-56.) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI)
11. Kollár, K. N., & Szabó, É. (Eds.). (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris.
12. Kormos, K. (2021). *Kreatív demokrácia nyomában iskolafókuszú jogi attitűdkutatások mentén*. Pályamű, 35. OTDK Konferencia, Nevelésszociológia I. tagozat.
13. Kovács, I. V. (2012). Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban. In Györgyi, Z. & Nikitscher, P. (Eds.). *Mindennapi ütközések. Iskolai konfliktusok és kezelésük* (pp. 17-36), Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI)
14. Ligeti, Gy. (2001). Hasadékok: valóság és jogszerűség a középiskolákban. Az egyenrangúság és egyenjogúság lehetőségei a középiskolákban. *Esély*, 3, 39-60.
15. Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, 25-34.
16. Mártonfi, Gy. (2012). Konfliktuskezelés – fegyelmezeléssel vagy alternatív vitarendezéssel? In Györgyi, Z. & Nikitscher, P. (Eds.) *Mindennapi ütközések. Iskolai konfliktusok és kezelésük*. (pp. 57-74.) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI)
17. Móri Árpádné (2014). A reflexió szerepe a pedagóguskompetenciák értékelésében. Oktatási Hivatal. Budapest. retrieved from [www.oktatas.hu/.../reflexio\\_pedagoguskomptenciak\\_ertekeleseben](http://www.oktatas.hu/.../reflexio_pedagoguskomptenciak_ertekeleseben) (20160415) (2021. december 10.)
18. Nagy, P. K. (2011). Az iskolai fegyelmezés története és jelenlegi paradigmája az Amerikai Egyesült Államok állami iskoláiban. *Iskolakultúra*, 21, 4-5, 134-143.
19. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala (2009). Tanári fegyelmezési eszközök használata. Retrieved from [https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/iskveszely/isk\\_17.html](https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/iskveszely/isk_17.html) (2021. november 30.)
20. Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Heinemann.
21. Pálvölgyi F. (2009). Az iskola szerepe a személyiség szociomorális formálásában. In: Bábosik I. & Torgyik J. (Eds.) *Az iskola szocializációs funkciói*, (pp. 21-35), Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
22. Rafa, A. (2019). *Policy Analysis: The Status of School Discipline in State Policy*. Education Commission of the States. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?redir=https%3a%2f%2fwww.ecs.org%2fthe-status-of-school-discipline-in-state-policy%2f> (2021. november 30.)

23. Rónay, Z. (2018a). *Jogszerűség és etika a tanári pályán*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
24. Rónay, Z. (2018b). Jog és pedagógia találkozása. A jog oktatásának helye és célszerűsége a pedagógusképzésben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* 6(4), 39–50. DOI: 10.21549/NTNY.24.2018.4.4
25. Rónay, Z. (2019). Respect for Human Dignity as a Framework and Subject of Education in the Light of Present Challenges In Carmo, M. (ed.) *Education Applications & Developments IV: Advances in Education and Educational Trends Series*, (pp. 183–191), Lisboa, Portugália: InSciencePress
26. Rónay, Z. (2020) Legal Case vs Legal Text: How to Teach Law in Teacher Training. In Mafalda, Carmo (Eds.) *Education Applications & Developments V.: Advances in Education and Educational Trends Series*, (pp. 94-103), Lisboa: InSciencePress
27. Rónay, Z., Fazekas, Á., Maléth, A. & Cserti-Szauer, Cs. (2021). A jog és a pedagógusok találkozása: egy iskolai fókuszú jogtudat és jogi attitűd kutatás kezdeti lépései. In Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, Péter (Eds.) *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*, (pp. 288–296), Budapest, Magyarország, Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA)
28. Rónay, Z. & Kormos, K. (2021) A jog: védőháló vagy fenyegetés?: Jogi attitűd mérése egy kismintás iskolai esetelemzés alapján. In Juhász, E. & Kattein-Pornói, R. (Eds.) *HuCER 2021: Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején = Learning society. Educational research during an epidemic*, (pp. 244–244), Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA)
29. Sági, M. (2009). *A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség*. Retrieved from <http://ofi.hu/sagi-matild-tanari-munka-ertekelese-es-az-iskolai-eredmenyesseg> (2021. november 30.)
30. Sági, M. & Szemerszki, M. (2012) Hogyan hatnak a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására? *Új Pedagógiai Szemle*, 62, 7–8, 22–41.
31. Simay, E. I. (2010) Fegyelmezés, etológia, tanárképzés. In Karlovitz J. T. (Ed.). *Az iskola betegítő tényező, vagy a korlátlan lehetőségek tárháza*, (pp. 59–67), Budapest: Neveléstudományi Egyesület
32. Szivák, J., Rónay, Z., Saád, J. & Fazekas, Á. (2019). A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet. *EDUCATIO* 28, 4, 829–837.
33. Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S. & T. Kárász, J. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30, 8, 41–61.

## *Teachers', Teacher Trainees' and Pupils' Attitudes towards Discipline, as in What They Know and Think about the Relevant Legal Provisions*

---

This paper presents the results of a two-part school-focused legal attitudes survey. The results of previous research (Nagy 2011, Rafa 2019, and Sági & Szemerszki 2012) report on typical instruments of teacher discipline, revealing that teachers typically do not use any other instruments than written warning and mark one. This paper synthesises the findings of these two research phases, focusing on school discipline and the attitudes of teachers, teacher candidates and students towards it. In both research phases, a questionnaire method was used to investigate teachers' and teacher candidates' attitudes towards legal phenomena and whether they felt the need to learn more about the legal environment of the school as an institution during their training. The research shows that both teachers and students perceive the legal system primarily as a threatening phenomenon with a difficult-to-understand function, while at the same time they associate positive values with children's rights. School policies are also valued by pupils as a means of maintaining order. The main pattern that emerges in the subject of discipline is the lack of disciplinary tools, the use of mark ones as a disciplinary tool, despite the fact that teachers themselves are concerned about this. A further result of the study is that it demonstrates that there is a need, among both teachers and teacher candidates, for proper education about the school's legal system to have a place in teacher training.

**Keywords:** discipline, behaviour management, legal consciousness, teacher training, attitudes, school policy