

Az iskolai fegyelmezés története és jelenlegi paradigmája az Amerikai Egyesült Államok állami iskoláiban

Az iskolai fegyelmezés problematikája Magyarországon, de más európai országokban is roppant aktuális, hiszen a helyzet szinte mindenütt súlyosodik – gondoljunk például a médiában napi szinten bemutatott, mobiltelefonokkal készített videofelvételekre, melyeken diákok bántalmazták diáktársaikat, vagy akár tanáraikat is. Hasznos lehet tehát az Amerikai Egyesült Államokban felhalmozódott tapasztalatok és a fegyelmezés területén alkalmazott napi gyakorlat megismerésére. Az alábbiakban erre teszünk kísérletet, Dupper (2010) A new model of school discipline: Engaging students and preventing behavior problems című műve felhasználásával.

Az amerikai iskolákban jelenleg elterjedt fegyelmezési gyakorlat legnagyobb részét a diákok büntetésén, valamint az iskolából való eltávolításán alapul. Különösen nagy a felfüggesztési arány a hátrányos helyzetű, illetve a színesbőrű tanulók esetében. Mindazonáltal szinte semmilyen bizonyíték nincsen arra, hogy az iskolákból történő eltávolítások megnövelték volna az intézmény biztonságát, vagy fejlesztették volna a renitens diákok későbbi magatartását. Arra azonban több tanulmány rámutatott, hogy a felfüggesztések az iskolából való végleges kimaradás előjelei (Dupper, 2010).

Az Amerikai Egyesült Államok 21 államában mind a mai napig legális az iskolában a testi fenyegetés alkalmazása, ezek közül is 13-ban a napi gyakorlat részét képezi ez a fegyelmezési módszer. A jelenlegi fegyelmezési politikák az amerikai iskolák túlnyomó részében egy demokratikus államban etikátlanak és sok fiatal sérülését okozzák mind lelki, mind pedig szó szerinti értelemben (Dupper, 2010).

A döntéshozók komoly választás előtt állnak: vagy folytatják a rosszul viselkedő diákok büntetését, illetve az iskolákból való kizárását, ami a bukások, illetve az oktatásból való végleges kimaradások egyébként is magas arányát még tovább növelné, vagy megpróbálkoznak egy teljesen újszerű megközelítéssel. Dupper (2010) szerint egyre növekvő szükség jelentkezik arra, hogy az iskolai fegyellemmel kapcsolatosan kialakult jelenlegi gondolkodás – amelyre az iskolai fegyelmezési politika épül – adekvát voltát megkérdőjelezzék. Rendkívül fontos lenne az iskolai fegyelmezés egy teljesen új, proaktív, preventív, illetve kapcsolatalapú modelljét megkoncipiálni. Ennek az új modellnek a diákok büntetése és kizárása helyett inkább arra kellene koncentrálnia, hogy kialakítsa a tanulók és az iskola közötti szoros kapcsolatot, kötődést. A diákok eltávolítása helyett inkább az improduktív viselkedés kiküszöbölésére lenne szükség (Dupper, 2010).

A jelenlegi fegyelmezési gyakorlat és „eredményessége”

Az amerikai iskolákban leggyakrabban alkalmazott két fegyelmezési gyakorlat az iskolából való ideiglenes felfüggesztés (‘out-of-school suspension’), illetve az iskolából való végleges kicsapás (‘expulsion’). További fegyelmezési módszerként használatos a diákok igazgatóhoz való elkísérése, valamint a diákok bezárása, elzárása (‘detention’)

(Dupper, 2010). Az elmúlt évtizedben azonban, a renitens tanulók viselkedésére büntetésként kiszabott felfüggesztések és kicsapások száma olyan mértékben megnövekedett, hogy az Egyesült Államokban felfüggesztési járványról beszélnek (Rausch és Skiba, 2004). Az Oktatási Statisztika Országos Központja (National Center for Education Statistics) által összegyűjtött adatok ezt az állítást alátámasztani látszanak. 2002-ben az amerikai állami iskolákban 3,1 millió felfüggesztést szabtak ki, ami az összes diák 6,6 százalékát érintette, és 89.131 diákot (0,2 százalék) csaptak ki véglegesen. 2006-ban a felfüggesztett és kicsapott diákok száma 3,3 millióra (6,9 százalék) emelkedett (Snyder, Dillow és Hoffman, 2009). Felmerül tehát a kérdés, hogy a felfüggesztés beváltja-e a hozzá fűzött reményeket, hatékony-e. A válasz leginkább azon múlik, hogy mi a kívánatos eredmény.

Ha az, hogy a fegyelembeli vétséget elkövető diák eltávolításával időszakos megkönnyebbülést okozunk a frusztrált tanárok és iskolai adminisztrátorok számára, akkor a felfüggesztések minden kétséget kizáróan hatékonynak mutatkoznak. Mindazonáltal rendkívül fontos megjegyezni, hogy a felfüggesztést a diákok nagyon gyakran „hivatalosan szentesített iskolai szünetként” élik meg, amely sokkal inkább jutalomnak tűnik, mint büntetésnek (Rossow és Parkinson, 1999, 39. o.). Különösen igaz ez azon tanulók esetében, akiknek nincs semmi vesztenivalójuk, mert egyébként is megbuktak volna.

Ha azonban a kívánatos eredmény az, hogy a felfüggesztések eredményeképpen csökkenjen, vagy akár teljesen eltűnjön a nem megfelelő viselkedés, és ezáltal növekedjen az iskola biztonsága, akkor megállapítható, hogy erre semmilyen empirikus bizonyíték nincsen. A felfüggesztések nemhogy nem redukálják a renitens viselkedés megjelenését, hanem egyenesen azt eredményezik, hogy a gyakorta felfüggesztett diákok az iskolába való visszatérésük után ugyanolyan, vagy még rosszabb magatartást tanúsítanak (Skiba és *mtsai*, 2008).

Wald és Losen (2003) megállapította, hogy a felfüggesztések gyakran számos egészségi és társadalmi problémával függenek össze. Azok a fiatalok például, akik nem járnak iskolába, sokkal kisebb valószínűséggel fognak főiskolai vagy egyetemi diplomát szerezni, de nagyobb valószínűséggel dohányoznak, használnak különféle tudatmódosító szereket (például: alkohol, marihuána, kokain), létesítenek szexuális kapcsolatokat, bonyolódhatnak verekedésekbe, hordanak maguknál lőfegyvert, és esetükben lényegesen gyakrabban fordul elő, hogy bűncselekményt követnek el és börtönbe kerülnek. Sok felfüggesztett diákot nem felügyelnek a szülei, ezért ők a felfüggesztésüket eredményező diszruptív viselkedést az otthonukban és a közösségükben is folytatják (Wald és Losen, 2003).

Mint már említettük, a felfüggesztések gyakran az iskolából való végleges kimaradás előjelei. Ha pedig valaki véglegesen kimarad az iskolából, háromszor akkora valószínűséggel kerül börtönbe valamikor az élete során. Skiba és munkatársai (2008) szerint a felfüggesztett tanulók sokkal nagyobb gyakorisággal esnek ki az iskolából a 10. osztályig, mint azok, akik soha nem voltak felfüggesztve.

De miért függesztenek fel ilyen sok diákot? *Az iskolai bűnözés és biztonság indikátorai* (Indicators of School Crime and Safety) című éves jelentés tartalmazza az iskolai bűnözésről összegyűjtött legfrissebb adatokat, amelyek azt is megmutatják, hogy milyen vétségekért fegyelmezik ilyen komolyan a diákokat. Az országos jelentés szerint a 2005–2006-os tanévben az állami iskolák 48 százaléka (körülbelül 39.600 iskola) jelentett legalább egy diákkal szemben fogatosított komoly fegyelmezési eljárást. Ezen eljárások 74 százalékának eredményeképpen a diákokat „5, vagy több napra, de kevesebb, mint a tanév hátralévő részére”¹ felfüggesztették; 5 százalékának során pedig a tanulókat véglegesen kicsapták. A fennmaradó esetekben a diákokat speciális, kifejezetten magatartászavaros tanulóknak kialakított intézményekbe utasították (Dinkes, Kemp és Baum, 2009).

A 2005–2006-os tanévben a fegyelmi eljárások legnagyobb részét „fizikai támadások vagy verekedések” (32 százalék) miatt kezdeményezték az iskolák. A második legnagyobb arányban az „illegális drogok terjesztése, birtoklása vagy használata” (21 százalék), illetve az „engedelmetlenség” (1) (21 százalék) kategóriák miatt tettek lépéseket. Az iskolák 19 százalékáa foganatosított fegyelmi intézkedéseket „nem lőfegyvernek vagy robbanószernek minősülő fegyver használata vagy birtoklása” vétség miatt. Az iskolák relatíve kis százaléka alkalmazott komoly fegyelmi cselekedeteket „alkoholterjesztés, -birtoklás, vagy -használat” (10 százalék), illetve „lőfegyver- vagy robbanószer-használat vagy -birtoklás” (5 százalék) miatt (*Dinkes, Kemp és Baum, 2009*).

A diszruptív viselkedés megítélésének és megrovásának aggályos kérdései

A legkomolyabb problémát az „engedelmetlenségnek” elnevezett kategória okozza. *Az iskolai bűnözés és biztonság indikátorai* című jelentésben ezt a fogalmat a következőképpen határozzák meg:

„Egy iskolai szabállyal, hatósági szervvel, vagy az ésszerű közrenddel szembeni szándékos és nem indokolható szembehelyezkedés. Ez a meghatározás tartalmazza a következőket, de nem szűkíti le magát pusztán ezekre: szembehelyezkedés az iskolavezetéssel, a kiszabott elzáráson vagy campuson belüli felügyeleten való megjelenés elmulasztása, a könyvtári könyvek visszaszolgáltatásának elmulasztása, illetve fizikai vagy verbális megfélemlítés vagy túlkapas.” (2) (*Dinkes, Kemp és Baum, 2009, 149. o.*)

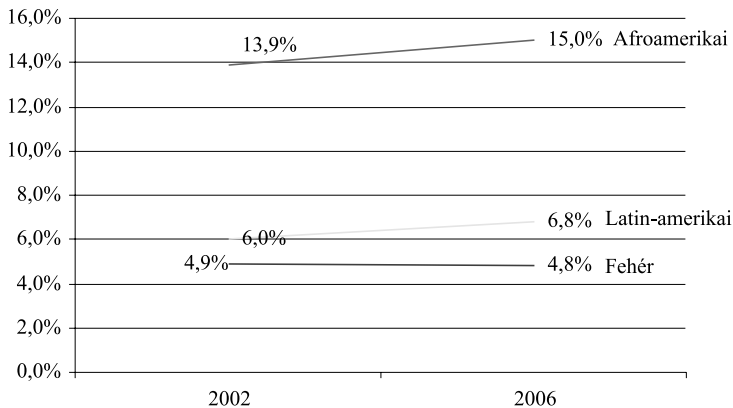
Az „engedelmetlenség” kategóriába sorolható viselkedések skálája roppant széles lehet, ily módon meglehetősen nehéz meghatározni a felfüggesztésre ítélt diák cselekedetének súlyosságát. Nem nehéz belátni, hogy aggályos ugyanolyan, vagy akár hasonló büntetést kiszabni arra a diákra, aki elfelejtett visszavinni egy könyvet a könyvtárba, mint arra, aki fizikailag bántalmazta a társait. Az „engedelmetlenséggel” az tehát a probléma, hogy ez egy mindenre ráúzható kategória, amely magába foglalja a súlyos és az enyhébb vétségeket, mindazonáltal a kisebb szabályszegésekkel szemben is ugyanolyan nyersen lép fel, mint a valóban komolyan diszruptív viselkedési formák ellen. Amíg az iskolavezetés ilyen széles, sok mindent magába foglaló kategóriák alatt jelentheti a diákjai nem megfelelő viselkedéseit, mindig megkérdőjelezhető lesz, hogy vajon egy adott diák adott viselkedése valóban olyan súlyos volt-e, hogy arra szükségszerűen a felfüggesztéssel mint az egyik legsúlyosabb büntetési tétellel kellett reagálni (*Dupper, 2010*).

Szintén problémás a „nem lőfegyvernek vagy robbanószernek minősülő fegyver használata vagy birtoklása” kategória is. *Sughrue (2003, 246–247. o.)* például azt találta, hogy az egyik virginiai iskolai körzetben a fegyvert a következőképpen definiálták: „bármilyen eszköz, amellyel egy másik személynek sérülést lehet okozni, vagy a fizikai jólétét veszélyeztetni lehet”. (3) Tennessee államban a meghatározás valamivel szűkebb: „bármilyen éles vagy hegyes tárgy” (4) (*Sughrue, 2003, 246–247. o.*). Ez a meghatározás azonban azt is jelentheti, hogy akár egy kihegyezett ceruza is adott esetben fegyvernek minősülhet. Egzakt definíció hiányában azt sem lehet pontosan meghatározni, hogy a diák viselkedése elég súlyos volt-e ahhoz, hogy felfüggesztést, vagy végleges kicsapást érdemeljen büntetésül (*Dupper, 2010*).

Az az imprecíz mód is roppant aggályos, amivel *Az iskolai bűnözés és biztonság indikátorai* jelentésekben a felfüggesztések időtartamára vonatkozó adatokat felveszik, illetve kezelik. A diákok felfüggesztésének az időtartamát úgy rögzíthetik például, hogy „5 vagy több nap, de kevesebb, mint a tanév hátralevő része”. Másképpen megfogalmazva, a rögzített adatok alapján fogalmunk sincs, hogy egy diákot öt napra, vagy pedig éppen 179 napra függesztettek fel egy adott kihágásért. Egy 10 napos felfüggesztés súlyossága nyilvánvalóan nem egyezik meg egy 50 napos felfüggesztésével. Az adatok alapján lényegében nem lehet különbséget tenni a rövid időtartamú, illetve a hosszabb felfüg-

gesztések között. Ez pedig kritikus különbség, hiszen egy hosszabbtávú felfüggesztés a diákra való oktatási hatásai tekintetében gyakorlatilag megegyezik a végleges kicsapással (Dupper, 2010).

A felfüggesztésekkel kapcsolatban gyűjtött adatok vizsgálata során megállapítható egy újabb probléma, miszerint az afroamerikai, illetve a latin-amerikai származású diákok aránytalanul felülreprezentáltak a fehér tanulókkal összehasonlítva. Míg a fehér tanulók esetében a felfüggesztések aránya az összes fehér tanulóval összehasonlítva mindössze 4,9 százalék volt 2002-ben, majd ez 2006-ra 4,8 százalékra csökkent, addig ez az arány az afroamerikai diákok esetében az egyébként is magas 2002-es 13,9 százalékról 2006-ra 15 százalékra növekedett. A latin-amerikai származású diákoknál ez az arány 2002-ben 6 százalék volt, 2006-ra 6,8 százalékra gyarapodott (Snyder és misai, 2009).



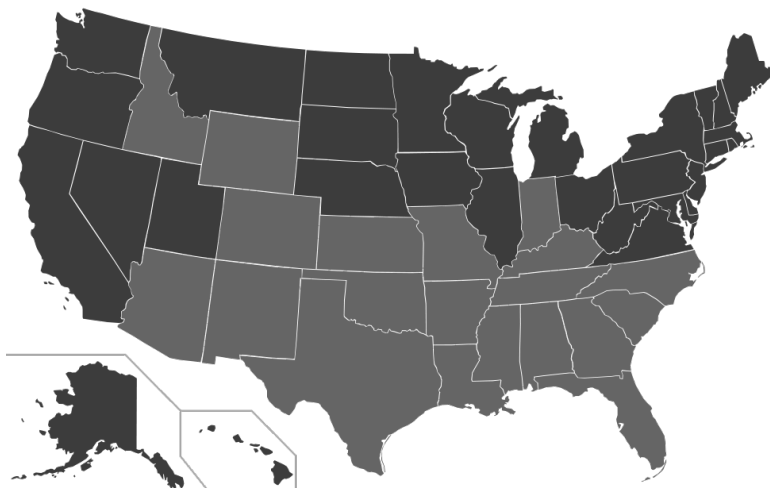
1. ábra. Iskolából való felfüggesztések arányai 2002-ben és 2006-ban tekintettel a diákok etnikai hovatartozására. Forrás: Saját szerkesztés a *Digest of Educational Statistics*, 2008 adatai alapján

De vajon miért vannak az afroamerikai és a latin-amerikai származású diákok a felfüggesztés kockázatának jobban kitéve, mint a fehérek? Ezek a drámai mértékű különbségek pusztán annak a ténynek köszönhetőek, hogy az afroamerikai és a latin-amerikai származású diákok egyszerűen több komoly vétséget követnek el, mint fehérbőrű diáktársaik (Dupper, 2010). Sok kutató rámutatott már arra, hogy a fekete és a latin hallgatókat gyakrabban függesztik fel diszkrecionális kihágások miatt, mint például „szembeszegülés a hatalommal” (‘defiance of authority’) vagy „tiszteletlen viselkedés a hatalommal”⁶; és ezek a tanulók sokszor kapnak hasonló vagy még kevésbé jelentős vétségekért komolyabb büntetést, mint a fehér diákok (Raffaele-Mendez és Knoff, 2003). Ez gyakran csupán annak az eredménye, hogy a tanár az ellenszegülő diákkal szemben túlreagálja a helyzetet, hatalmi viaskodásba kezd a szituáció deeszkalálása helyett. A tanárok védelmére fontos megjegyezni, hogy a legtöbb tanárképző program nem tartalmaz olyan kurzusokat, amelyek az eltérő társadalmi háttérrel rendelkező diákokkal való bánásmód képességét lennének hivatottak elsajátíttatni. Így a tanároktól méltánytalanul várják el, hogy olyan feladatokat hajtsanak végre, amelyekre igazság szerint nem megfelelően képezték ki őket (Rausch és Skiba, 2004).

Testi fenyítés

Manapság kevesebb figyelmet kap, de az Amerikai Egyesült Államok 21 államában (2. ábra) mind a mai napig legális fegyelmezési módszernek számít a testi fenyítés, és 13 államban (Alabama, Arkansas, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, Mis-

souri, North Carolina, Oklahoma, South Carolina, Tennessee, Texas) gyakorta élnek is ezzel a törvény által biztosított lehetőséggel (*Human Rights Watch*, 2008).



2. ábra. Az iskolai testi fenyítés legális volt az USA államaiban. Pirossal jelöltek azok az államok, amelyekben a testi fenyítés legális az iskolában; kékkel azok, amelyekben nem. Forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Corporal_punishment_in_the_United_States.svg

Az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumán belül működő Emberi Jogok Hivatalának (Office for Civil Rights) jelentése alapján a 2006–2007-es tanévben az amerikai állami iskolákban 223.190 tanuló részesült legalább egyszer testi fenyítésben (*Human Rights Watch*, 2008). Ezt a fegyelmezési módszert elsősorban szegényebb családokból származó fiú tanulókra szabják ki, különösen az Egyesült Államok kevésbé urbanizálódott részein (amint azt az előző bekezdés felsorolásában láthattuk, szinte kizárólag az USA déli államaiban). Sok általános iskolában még mindig ez az egyetlen büntetési forma. Az afroamerikai diákok kétszer akkora arányban részesülnek testi fenyítésben, mint a fehérbőrű tanulók (*Global Progress*, 2008).

A Human Rights Watch (2008) felmérései alapján azonban a testi fenyítés nem produktívabb magatartást eredményez, hanem azt, hogy a fizikailag megbüntetett diákok nagyobb valószínűséggel viselkednek agresszíven és erőszakosan a testvéreikkel, szüleikkel, valamint iskolatársaikkal.

A fegyelmezés története az amerikai állami iskolákban

A *Webster's* szótár szerint a 'fegyelem' fogalomra használt angol 'discipline' szó két különálló jelentéskategóriára osztható. Az első kategória az eredeti latin szótövet tükrözi, melynek jelentése 'tanulni', valamint megtanítani a diákoknak, hogyan oldják meg a problémáikat, hogyan fejezzék ki az érzéseiket produktívabb módokon. A második jelentéskategória sokkal inkább a külső ellenőrzésre helyezi a hangsúlyt, a hatalomnak és a büntetésnek való engedelmességre (*Guralnik*, 1972). A szó mindkét jelentése hatással volt az amerikai iskolarendszerben megjelenő fegyelmezési gyakorlatra (*Dupper*, 2010).

A 20. századot megelőzően a tanárok azzal fegyelmezték a diákokat, hogy bibliai tanításokat magoltattak be velük, kihasználták a tanulók büntetéstől való félelmét, illetve gyakran meg is szégyenítették őket. A gyermekeket születésüktől fogva alapvetően

gonosznak tekintették, úgy gondolták, hogy a szülők dolga a szórakozni, vágyait azonnal kielégíteni vágyó gyermeket szigorúbb (például ostorral történő verés) vagy enyhébb (például szidás, dorgálás) fegyelmezési módszerek segítségével megváltoztatni. A gyerekeknek korán megtanították, hogy a szüleikkel szemben tanúsított engedelmességükkel arra kényszerítik Istent, hogy örök kárhozatra ítélje őket, az engedelmesség és a szófogadás pedig az üdvözüléshez vezető út egyetlen járható ösvénye. A testi fenytetés alkalmazása szorosan kapcsolódott a *Biblia* szövegének – elsősorban a *Példabeszédek* 23:13–14, mely szerint: „Ne vond el a gyermektől a fenytéket; ha megvered őt vesszővel, meg nem hal. Te vesszővel vered meg őt: és az ő lelkét a pokolból ragadod ki.” (5) – szó szerinti értelmezéséhez, és a déli államokban ez mind a mai napig így is van. E filozófia szellemében oktattak az amerikai állami iskolákban a tanárok is, akik a középkori angol szokásjog *in loco parentis* koncepciója értelmében a tanítás mellett a gyermekek szülei helyetti nevelésének a feladatait is magukénak érezték (*Yell és Rozalski*, 2008).

Ez a kemény és alapvetően büntetésen alapuló fegyelmezési koncepció egészen a 20. század közepéig tartott, amikor a vallásos oktatást felváltották a személyiségnevelési ('character education') programok, melyek arra helyezték a hangsúlyt, hogy megtanítsák a gyermekeknek megkülönböztetni a „jót” a „rossztól”. Az 1990-es évek újabb jelentős változásokat hoztak a fegyelmezési gyakorlatban. A halálos kimenetelű erőszakos iskolai incidensek miatt a Kongresszus elfogadta a Fegyvermentes Iskolák Törvényét (Gun-Free Schools Act, GFSA). E törvény értelmében minden államnak olyan szabályozást kellett hoznia, mely arról rendelkezik, hogy ha egy diák lőfegyvert hoz az iskolába, egyéves kicsapás a büntetése. Ez a szabályozás a zéró tolerancia politika megvalósulását eredményezte, és egyben ez lett az uralkodó fegyelmezési filozófia és paradigma is az amerikai állami iskolák jelentős többségében. Sok állam a GFSA szabályozását kiterjesztette a lőfegyvereken kívül a dohányzásra, a drog- és alkoholfogyasztásra, a verekedésekre, a káromkodásra és a mindent lefedő „iskolai bomlasztás” ('school disruption') kategóriára is. Az 1996–1997-es tanévre az amerikai állami iskolák 94 százaléka zéró-tolerancia politikát alkalmazott a lőfegyverekkel szemben, 91 százaléuk más fegyverekkel szemben is, 88 százaléuk a drogokkal szemben és 87 százaléuk az alkohollal szemben is (*Skiba és mtsai*, 2008).

A zéró toleranciát alátámasztó feltételezések azonban nem minden tanuló esetében állják meg a helyüket. Az iskolából való kizárást számos esetben sem a diák, sem a szülei nem büntetesként élik meg. Azon diákok számára, akiknek semmilyen vesztenivalójuk nincs, a felfüggesztés vagy a kicsapás olyan örömteli esemény, amely megszabadítja őket azoktól az állandó jellegű kudarcélményektől, amiket nap mint nap tapasztalnak az iskolában (*Rossow és Parkinson*, 1999).

A zéró tolerancia másrésztől azon a feltevésen alapszik, hogy a diákok tökéletesen tisztában vannak azzal, hogy miként kellene az iskolában viselkedni, de önálló döntésüknek köszönhetően mégsem így tesznek. Sajnos a veszélyeztetett tanulók nagy része abszolút hiányát szenved a szociális együttélés alapvető képességeinek, amely leginkább annak köszönhető, hogy nincs előttük megfelelő minta, példakép. Ha az olyan tanulókat, akik nem birtokolják a beilleszkedéshez szükséges képességeket, újra meg újra felfüggesztik, az iskolába való visszatértükkor szintén nyilvánvalóan nem fognak az elvárt módon viselkedni. A megfigyelések is ezt támasztják alá: a felfüggesztett diákok viselkedése vagy ugyanolyan maradt, mint a kizárás előtti volt, vagy még rosszabbá vált (*Slee*, 1999).

A legnagyobb probléma a zéró toleranciával az, hogy túlságosan nagy mértékben a félelmen alapszik, és annak a feladatnak az elviselhetetlen nyomását teszi a diákok vállára, hogy mindenáron ki kell vívniuk tanáraik tiszteletét, pedig a tiszteletnek valójában oda-vissza alapon kellene működnie (*Dupper*, 2010).

Infantilizált kamaszok

Skager (2007) tanulmánya impozáns magyarázatot ad a fiatalok nyíltan szembeszegülő viselkedésére. Véleménye szerint a fiatalkori magatartásproblémák azzal függenek össze, hogy a társadalom mennyivel késlelteti, vagy mennyire rekeszti ki a fiatalokat a felnőtt cselekedetekből, amelyek arra lennének alkalmasak, hogy kialakítsák bennük a felnőtt magatartási normákat. Más szóval azzal, hogy mennyire infantilizálja a társadalm a fiatalokat (Skager, 2007).

Az írott történelem során az az időszak, amire „tinédzserévekként” utalnak, viszonylag békés átmenetet jelentett a felnőttkorba, kisszámú fiatalkori agresszív viselkedéssel. Az ipari forradalom előtti társadalmakban a fiatalok idejük nagy részét nem a kortársaikkal töltötték, hanem azonos nemű felnőttekkel, akiktől megtanulhatták, hogyan válhatnak ők is felnőttekké. Az Egyesült Államok fiataljai között tapasztalható kavargás leginkább annak köszönhető, hogy az elmúlt pár száz évben a fiatalok státusa jelentős mértékben degradálódott. A tinédzser ('teenager') szó például 1941-ig ismeretlen volt. A serdülőkor ('adolescence') elnevezés és fogalom feltalálásával mesterségesen meghosszabbodott a gyermekkor, amely meglehetősen káros hatással volt a felnőttek és a fiatalok közötti kapcsolatra. Mivel a serdülőkor – definíció szerint – egy teljesen különálló fejlődési szakasz, a fiatal emberek is teljesen máshogyan kezelik, mint a felnőtteket (Skager, 2007). Epstein (2007) szerint az amerikai fiatalokat tízszer olyan mértékben korlátozzák, mint a felnőtteket, kétszer annyira, mint a hivatásos tengerészgyalogosokat, de ami a leginkább meglepő, hogy kétszer annyi kötöttséget kell elszenvedniük, mint a bebörtönzött elítélteknek. Lényegében a felnőttek képtelenek megkülönböztetni a fiatalok direkt offenzív viselkedését attól a magatartástól, ami a diákok a határok feszegetésére irányuló természetszerű igényének eredményeképpen mutatkozik meg. Nem csoda tehát, hogy olyan sok szembeszegülő és kihívó viselkedés tapasztalható a közösség vagy az iskolák fiataljai körében. Az a mód, ahogyan a diákokat büntetik, fenntartja azt a nézetet is, hogy a fiatalokat alacsonyabb rendűnek tartják, akiket folyamatosan idomítani és irányítani kell (Skager, 2007).

A fiatalkori szembeszegülő viselkedés tehát leginkább annak köszönhető, hogy idejük nagy részét azonos nemű felnőtt szerep-modellek helyett a kortársaikkal töltik. Ez pedig azt a magatartást súlyosbítja és erősíti, amelyet a felnőttek elleneznek, vagy kifejezetten tiltanak (kábitószerek-használat, alkoholfogyasztás, szexuális kapcsolatok létesítése, bizarr öltözködés, tetoválások készíttetése, testékszerek hordása). A tanárok pedig ezekre a szembeszegülő megnyilvánulási formákra egyre komolyabb büntetéseket szabtak ki. Sok iskolaigazgató készségesen lemondott arról, hogy az intézményében fenntartsa a fegyelmet, erre a feladatra inkább rendőrtiszteket alkalmaz, akik az iskola folyosóin járőröznek (Sughrue, 2003). Így kriminalizálják a fiatalok viselkedését azáltal, hogy tevékenységeik egyre nagyobb részét explicite illegálisnak nyilvánítják (Skager, 2007).

Egy lehetséges új paradigma: a kapcsolatalapú, preventív fegyelmezési modell

A diákok magatartását számos külső és belső tényező befolyásolja. A fizikai, fejlődési és érzelmi tényezők gyakran vezérlik a viselkedésüket, anélkül, hogy ők maguk megértenék a lehetséges következményeket. Az iskola és az osztályterem atmoszférája is gyakran eredményezhet problematikus magatartást. A tanároknak fel kell ismerniük, hogy a konfliktusok okai nem minden esetben a gyermek belső deficitjeiből fakadnak, el kell fogadniuk, hogy ez egy komplex interakció, és a problémákat gyakran az ismeretlen környezetbe beilleszkedni próbáló diákok szociokulturális hátrányai okozzák. Különösen igaz ez az afroamerikai és a latin-amerikai származású diákokra, akik aránytalanul nagy számban részesülnek felfüggesztésben és kicsapásban (Rathvon, 1999).

A diákok magatartását befolyásoló tényezők közül McNeely, Nonnemaker és Blum (2002) az iskola és a diák közötti kapcsolatot, kötődést ('connectedness') tartja a leglényegesebbnek. Azoknál a tanulóknál például, akik jobban kötődnek az iskolájukhoz, alacsonyabb szintű szorongást, diszruptív viselkedést, agressziót tapasztaltak. A kutatók öt tényezőt azonosítottak, amelyek szerepet játszanak a diákok iskolájukhoz való kötődésének kialakulásában: (1) az iskola és az osztályterem atmoszférája, (2) az iskola fegyelmezési politikájának szigorúsága, (3) a diákok kapcsolatai a társaikkal és a tanáraikkal, (4) az iskola mérete, (5) az extracurriculáris tevékenységekben való részvétel mértéke (McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002).

(1) A pozitív iskolai atmoszféra leginkább akkor alakítható ki, ha a diákok involváltak érzik magukat az oktatásuk minden aspektusában. A tanulók akkor kötődnek jobban az iskolájukhoz, ha tanáraik empatikusak, következetesek, megadják nekik a kellő tiszteletet, valamint teljesen világossá teszik számukra, hogy pontosan mit várnak el tőlük. Az osztályterem légköre akkor lesz pozitívabb, ha a tanárok is megteszik a szükséges erőfeszítéseket annak érdekében, hogy minden egyes tanulóhoz kötődjenek, és a diákok közötti versengés hangsúlyozása helyett inkább az együttműködési lehetőségeket domborítják ki. Rendkívül fontos, hogy a tanárok megértessék a diákokkal, hogy viselkedésükért vállalniuk kell a felelősséget, és segítsék őket abban, hogy hibáikból tanulhassanak (McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002).

(2) McNeely, Nonnemaker és Blum (2002) azt is kimutatták, hogy a diákok kevésbé kötődnek azokhoz az iskolákhoz, amelyekben túlságosan szigorú, büntetésorientált fegyelmezési gyakorlat van érvényben, míg jobb a kapcsolatuk azokkal, ahol mérsékeltbb szemlélet szerint oldják meg a fegyelmi ügyeket.

(3) Az iskolai kötődés kialakításában a diákok kortársaikkal és tanáraikkal kialakított kapcsolatai is óriási szerepet játszanak. Azoknak a diákoknak, akik a leginkább úgy érzik, kötődnek az iskolájukhoz, a legtöbb barátja ugyanabba az iskolába jár, mint ők, és a baráti kör különböző társadalmi háttérű, illetve különböző rasszból származó tanulókból tevődik össze. Ezzel szemben, ha a barátkozási minták szegregáltak, akkor egyik csoportba tartozó diákok sem érzik az iskolához való szoros kötődést. A diákok egymás közötti jó viszonya mellett elengedhetetlenül fontos, hogy tanáraikkal is szoros kapcsolatot alakítsanak ki. Minden diák elengedhetetlen fejlődésébéli szükséglete, hogy egy gondoskodó, támogató felnőttel pozitív kapcsolata legyen. Ez különösen lényeges a színesbőrű és az alacsony társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező diákok esetében, akik otthonukban nem feltétlenül látnak megfelelő felnőtt viselkedési mintát (McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002).

A tanárok döntő szerepet játszanak abban, hogy diákjaik fegyelmi vétségeit jelentik-e, ami végül felfüggesztéshez vezethet, vagy a problémát megoldják az osztályterem falai között. Ezt a döntést gyakran az első opció irányába billenthetik a lehetséges kulturális különbségek, a középosztálybéli tanár és a színesbőrű, alacsony társadalmi helyzetű tanulók közötti félreértések. A fehér tanárok és igazgatók például nagyon gyakran tévesen értelmezik a különösen az afroamerikaikra jellemző sokkal aktívabb, több gesztust alkalmazó kommunikációs szokásokat, és szenvedélyes és érzelmgazdag beszédstílusukat támadó jellegűnek, ellenségesnek titulálhatják. Ez pedig ahhoz vezethet, hogy a tanárok a viszonylag kisebb fegyelmi vétségeket is túlreagálják és jelentsék (Raffaella-Mendez és Knoff, 2003).

Annak a jelentősége, hogy a tanárok a diákjaikkal szemben gondoskodóak, támogatóak legyenek, ugyanakkor magas elvárásokat állítsanak eléjük, gyakran megjelenik a szakirodalomban. Skager (2007) szerint a legalapvetőbb szabály a felnőtt és a diák közötti kapcsolat kialakításában az, hogy a fiatalokat is minden esetben tisztelettel kell kezelni. Az egyik leghatékonyabb módja tiszteletünk kinyilvánításának pedig az, hogy odafigyelünk a diákokra, meghallgatjuk őket, és olyan kétirányú beszélgetésekben veszünk részt

velük, amelyekben egyenrangú partnerekként kezeljük őket. A tanár-diák kapcsolatok informális interakciókban is nagyon sokat fejlődhetnek, ha például a tanár és a diák érdeklődési köre, vagy akár a társadalmi háttere azonos a diákokéval (Skager, 2007).

(4) Az iskola mérete is összefüggésben áll az iskolai kötődés kialakulásával. A kisebb iskolákban szinte természetesen szorosabb kapcsolat alakul ki a diákok és az intézményük között. A nagyobb iskolák ezt a kötődést negatívan befolyásolják, hiszen a tanárok kevésbé képesek pozitív kapcsolatokat kialakítani a diákokkal (McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002).

(5) Azokban az iskolákban, amelyek több iskolán kívüli extracurriculáris tevékenységet szerveznek, kínálnak a diákoknak, magasabb fokú kötődés alakul ki a diákokban iskolájuk iránt.

A Dupper (2010) által bemutatott új fegyelmezési modell törődésen, bizalmon, méltóságon, együttműködésen alapszik, és azt közvetíti a diákok számára, hogy az iskolai közösség megbecsült tagjai, és tisztelik őket. Olyan modell ez, amely természetéből fakadóan preventív, felkészül az iskolákban nap mint nap elkerülhetetlenül előforduló konfliktusokra, és olyan stratégiákat implementál, amelyek hatástalanítják a problémákat, ahelyett, hogy tovább eszkalálnák azokat. A modell elismeri, hogy az iskolai bombasztás problémájára nem csupán egyetlen válaszlépést lehet tenni, de a hatékony stratégiák repertoárja mellett szükség van a család, a közösség és az iskola partnerségére is (Skiba és mtsai, 2008). A modell értelmében szakemberek strukturált tréning-technikák segítségével társadalmi, magatartási és kognitív képességeket tanítanak meg a fiataloknak. Olyan modell ez, amely az emberi jogok maximális figyelembevételével konstruálódott, beleértve a megkülönböztetés-mentességhez, az oktatáshoz, az arányos büntetéshez és a szólás szabadsághoz fűződő jogokat.

Összefoglalva az az iskolai fegyelmezési modell, amely kapcsolatalapú és preventív, olyan környezetet teremthet a diákok számára, amelyben nem a büntetéstől való félelem vagy jutalom iránti vágy, hanem a személyes felelősség érzése, a tisztelet és a közösség iránti törődés miatt viselkednek helyénvalóan (Dupper, 2010).

Jegyzet

(1) Az angolul is roppant mesterséges hangzású szóra ('insubordination') ezt a magyar fordítást tartottuk a legmegfelelőbbnek, bár a Google fordítója a 'fegyvelmsértés' kifejezést ajánlja

(2) „A deliberate and inexcusable defiance of or refusal to obey a school rule, authority, or a reasonable order. It includes but is not limited to direct defiance of school authority, failure to attend assigned detention

or on-campus supervision, failure to respond to a call slip, and physical or verbal intimidation/abuse.”

(3) „any instrument that could injure, harm or endanger the physical well being of another person”

(4) „any sharp pointed or edged instrument”

(5) Károli Gáspár fordítása

Irodalom

Dinkes, R., Kemp, J. és Baum, K. (2009): *Indicators of school crime and safety: 2008*.: National Center for Education Statistics and Bureau of Justice Statistics, Washington, D.C. Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, D.C. <http://bjs.ojp.usdoj.gov/content/pub/pdf/iscs08.pdf>

Dupper, D. R. (2010): *A new model of school discipline: Engaging students and preventing behavior problems*. Oxford University Press, New York, NY.

Epstein, R. (2007): The myth of the teen brain. *Scientific American Mind*, 57–63. http://drrobertepstein.com/pdf/Epstein-THE_MYTH_OF_THE_TEEN_BRAIN-Scientific_American_Mind-4-07.pdf

Global Progress (2008): *Lawfulness of corporal punishment – United States of America*. <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports/usa.html>

Guralnik, D. B. (1972): *Webster's New World Dictionary. Second College Edition*. Nelson, Foster & Scott, Toronto, Canada.

Human Rights Watch (2008): *A violent education: Corporal punishment of children in US public*

schools. Author, New York. http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/wr2k8_web.pdf

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. és Blum, R. W. (2002): Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72. sz. 138–146. <http://www2.gsu.edu/~wwwche/Promoting%20School%20Connectedness%20Evidence%20from%20the%20Nat%20Longitudinal%20Study%20of%20Adolescent%20Health.pdf>

Raffaele-Mendez, L. M. és Knoff, H. M. (2003): Who gets suspended from school and why: A demographic analysis of schools and disciplinary infractions in a large school district. *Education and Treatment of Children*, 26. sz. 30–51. http://www.mde.k12.ms.us/acad1/Toolkit/Articles/Cultural_Diversity/Mendez.pdf

Rathvon, N. (1999): *Effective school interventions: Strategies for enhancing academic achievement and social competence*. The Guilford Press, New York. <http://books.google.hu/books?id=UXcmpbzbeWcC>

Rausch, M. K. és Skiba, R. (2004): *Unplanned outcomes: Suspensions and expulsions in Indiana*. Center for Evaluation and Education Policy. <http://ceep.indiana.edu/ChildrenLeftBehind>

Rossow, L. F. és Parkinson, J. (1999): *The law of student expulsions and suspensions*. Education Law Association, Dayton, OH.

Skager, R. (2007): *Effective and humane youth policy starts by treating youth with respect*. http://www.realjustice.org/uploads/article_pdfs/Skager_Article.pdf

Skiba, R. és mtsai (2008): *Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations*. American Psychological

Association Zero Tolerance Task Force. <http://www.apa.org/pubs/info/reports/zero-tolerance.pdf>

Slee, R. (1999): Theorizing discipline-practical research implications for schools. In: Freiberg, H. J. (szerk.): *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Allyn & Bacon, Boston. 21–43. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED407711.pdf>

Snyder, T. D., Dillow, S. A. és Hoffman, C. M. (2009): *Digest of education statistics 2008*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C. <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009020.pdf>

Sughrue, J. A. (2003): Zero tolerance for children: Two wrongs do not make a right. *Educational Administration Quarterly*, 39. sz. 238–258. <http://eaq.sagepub.com/content/39/2/238.full.pdf+html>

Wald, J. és Losen, D. J. (2003): Defining and redirecting a school-to-prison pipeline. In: uők (szerk.): *New directions for youth development* (no. 99: Deconstructing the school to prison pipeline). Jossey-Bass, San Francisco. 9–15. http://www.justicepolicycenter.org/Articles%20and%20Research/Research/testprisons/SCHOOL_TO_%20PRISON_%20PIPELINE2003.pdf

Yell, M. L. és Rozalski, M. E. (2008): The impact of legislation and litigation on discipline and student behavior in the classroom. *Preventing School Failure*, 52. sz. 7–16. <http://heldref-publications.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,2,6;journal,11,55;linkingpublicationresults,1:119942,1>

Nagy Péter Kristóf
Nyíregyházi Főiskola, GTK,
Alkalmazott Kommunikáció Intézet