

MIRANTHIS ZSÓFIA

A (közép)iskolai fegyelmezés bizalmi kérdés

Társadalomtudományos vizsgálatok teológiai reflexiói

ABSZTRAKT

A tanulmány az iskolai fegyelmezéshez a bizalom perspektívájából közelít, miközben két kérdés megválaszolására tesz kísérletet: egyrészt arra, hogy a társadalomtudományos kutatások miként segíthetik a bizalom és a fegyelmezés kapcsolatának mélyebb megértését, másrészt arra, hogy az egyházi intézmények hogyan járulhatnak hozzá Magyarország alacsony bizalmi szintjének megerősítéséhez. Az írás először az European Social Survey 2002–2023 közötti adatai alapján tekinti át a magyar társadalom bizalmi állapotát, miszerint Magyarország az alacsony bizalmi szinttel rendelkező országok közé sorolható. Ezt követően a tanulmány nemzetközi társadalomtudományos kutatások mentén foglalkozik a fegyelmezés és a bizalom összefüggéseivel mikro- és mezoszinten, valamint kitér a helyreállító igazságszolgáltatás szemléletére és gyakorlatára. Végezetül a szerző teológiai reflexiók keretében értelmezi a társadalomtudomány területéről származó megállapításokat: kitér Isten helyreállító munkájára, az egyházi iskolák sajátos felelősségére, morális kérdésekre és az érdemjegyek hittanórai szerepére.

Kulcsszavak: bizalom, büntetés, serdülők, helyreállító igazságszolgáltatás, iskola

DOI: 10.5281/ZENODO.23267298

Nemzetközi vizsgálatok szerint (Balliet & Van Lange, 2013) a büntetés önmagában csak a magas bizalmi szinttel rendelkező társadalmakban járul hozzá hatékonyan az állampolgárok szabálykövető magatartásához, a közjó érvényesüléséhez és az igazságos közteherviseléshez. Azaz a fegyelmezés eredményességét nemcsak a rendelkezésre álló eszköztár, hanem az érintett társadalom bizalmi állapota is befolyásolja. Ez az iskolákban sincsen másképp, nehezített terepen: nem felnőttekkel, hanem fejlődésben lévő serdülőkkel foglalkozunk.[1] Nevelőmunkánk hatását pedig legtöbb esetben csak évek múltán látjuk kibontakozni. Az iskola nemcsak abban tölt be kulcsszerepet, hogy a társadalmi intézmények később, felnőttkorban milyen megítélés alá esnek (Amemiy et al., 2020), hanem a nagyrészt iskolában töltött serdülőkor az együttműködés, az autonóm moralitás és a harmonikus társadalmi együttélés felé vezető út kiemelt fejlődési mérföldköve.

Jelen tanulmányban az iskolai fegyelmezést bizalmi alapon kezelem. Azt vizsgálom, hogy a magyar társadalom bizalmi állapota mit jelez (előre) az iskolai fegyelmezés helyzetéről, és annak hatékony kezelésében a keresztyén iskoláknak milyen jelentősége lehet.

Ezt négy lépésben vizsgálom. Először az ESS adatbázisban – European Social Survey (ESS Data Portal, 2002–2023) – elérhető mérések alapján a magyar társadalom bizalmi szintjét elemzem, és következtetéseket vonok le a serdülők élethelyzetére vonatkozóan. Másodszor a nemzetközi kutatások eredményeit és azok relevanciáját ismertetem a témakörben. Harmadszor a pedagógiában egyre nagyobb figyelmet kapó helyreállító igazságszolgáltatás (restorative justice) és a keresztyén nevelés kapcsolópontjaival foglalkozom. Végezetül a keresztyén oktatás és nevelés mikro- (tanár) és mezoszintjén (iskola) összegzem az eredményeket, és azok tovább gondolására teszek kísérletet. A fegyelmezés témaköre érzékeny, ezért fontos megjegyezni, hogy a tanulmány nem kíván konkrét megoldási javaslatokat kínálni; célja inkább az, hogy az iskolai fegyelmezésről szóló diszkurzust egy eddig kevésbé tárgyalt szemponttal gazdagítsa.

A magyar társadalom bizalmi állapota

Az ún. általánosított bizalom azt az emberi hozzáállást vizsgálja, hogy az emberek általában véve mennyire tartanak másokat – beleértve ismeretleneket, más csoporthoz tartozókat – megbízhatónak. A kulturális megközelítés szerint ennek a bizalomnak a mértéke a korai gyermekkort követően jelentősen már nem befolyásolható (Uslaner, 2018). Ezzel szemben a tapasztalati perspektíva képviselői – miközben nem becsülik alá a gyermekkori hatások jelentőségét – úgy vélik, hogy az élet során szerzett élmények képesek felülírni a meglévő mintázatokat (Dinesen, 2012a). Jelen tanulmány nem teszi lehetővé a két nézet részletes ismertetését, azt azonban fontosnak tartom megjegyezni, hogy írásomban – legfőképpen Dinesen munkásságának hatására (például 2012a; 2012b) és hitbeli meggyőződésből, mégpedig, hogy Isten bármit képes átformálni – a tapasztalati megközelítés álláspontját képviselem.

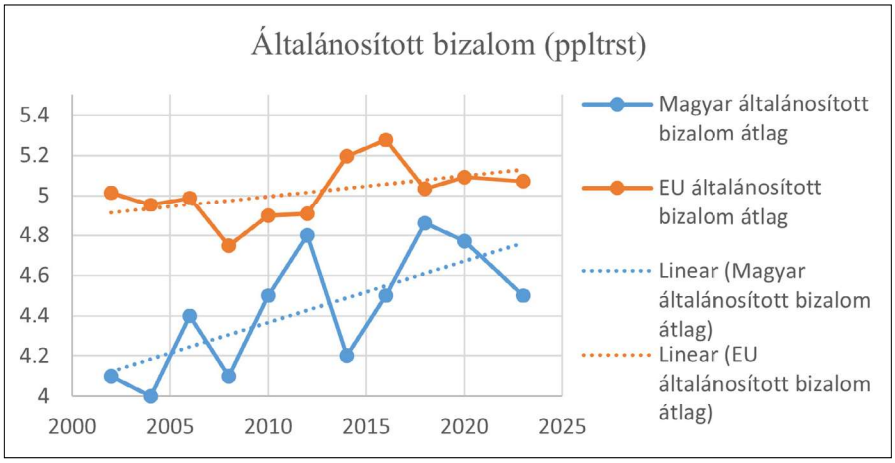
Mielőtt rátérnék a magyar társadalom bizalmi állapotára, vagyis az általánosított bizalom szintjére Magyarországon, röviden tisztázni kell, mi indokolja ennek vizsgálatát az iskolai figyelmezéssel összefüggésben. A bevezetésben már említésre került Balliet és Van Lange (2013) átfogó vizsgálata, amely szerint a büntetés alacsony bizalmi szinttel rendelkező országokban nem mozdítja elő az állampolgárok együttműködését a közterhek viselésében, és a közjó előmozdításában. Egy másik nemzetközi kutatás (Frederiksen et al., 2016) arra mutatott rá, hogy az iskolai oktatás pozitív hatása a társadalom bizalmi állapotára nem nevezhető egyetemes érvényűnek. Míg az alacsony korrupcióval jellemezhető országokban a magasabb iskolázottság moderált mértékben, de magasabb bizalmi szintet eredményez, addig azokban az országokban, ahol a korrupció szintje magasnak tekinthető, az ellenkezője tapasztalható: a magasabb iskolázottság érzékenyebbé teszi az embert a visszaélésekkel szemben, ezért az oktatás erősen negatív hatással van az általánosított bizalom szintjére. A két példa is jól mutatja, hogy az általánosított bizalom szintjében mutatkozó különbségek eltérő jelenségekhez vezethetnek, ezért a bizalmi állapot figyelembevétele elengedhetetlen. Mivel jelenleg kevés vizsgálati eredmény érhető el az alacsony bizalommal

rendelkező országok vonatkozásában, ezért a meglévő kutatásokat érdemes fenntartásokkal, inspiráló jelleggel kezelni.

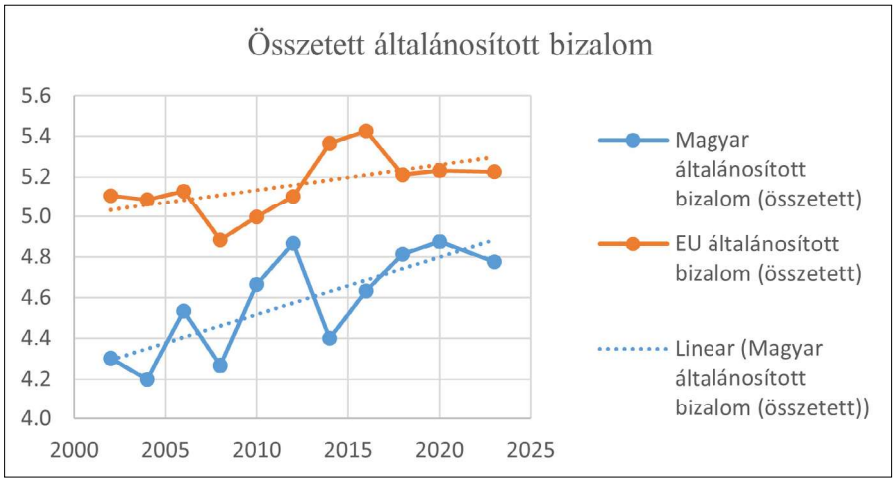
Itt érkezünk el a tanulmány első kérdéséhez: mit mondhatunk el a magyar társadalom bizalmi állapotáról? Milyen Magyarország helyzete a többi európai uniós tagországhoz képest? Ehhez az ESS-adatbázis 2001 és 2023 közötti méréseinek (ESS Data Portal, 2002–2023) általánosított bizalomra vonatkozó adatait elemzem. Az általánosított bizalom mértéke kétféleképpen mérhető: egyetlen kérdésből, illetve három kérdésből álló kérdőív segítségével. A fő kérdés, hogy meg lehet-e bízni a legtöbb emberben, vagy nem lehet elég óvatosnak lenni (kód: ppltrst)? Három kérdés esetén a főkérdés az alábbiakkal egészül ki: A legtöbb ember segítőkész, vagy inkább saját magával törődik (kód: pplhelp)? Az emberek tisztességre törekszenek, vagy kihasználnak másokat (kód: pplfair)? Az ESS adatbázis előnye, hogy a kérdőív az európai országok bizalmi szintje kapcsán az OECD (2017) iránymutatásaival van összhangban: az egykérdéses módszer helyett a három kérdésből álló bizalmi skálát használja, ezért az általánosított bizalom mérésére mindkét számítás elvégezhető. Másrészt Magyarország tekintetében mindhárom kérdés vonatkozásában az összes mintavételi időszakra elérhető adat, így az elmúlt két évtized bizalmi állapotáról egy átfogó képet kaphatunk. A válaszok 0–10 között terjedő skálán helyezkednek el, ahol az alacsonyabb érték alacsonyabb bizalmi szintet jelez, az általánosított bizalom mértékét pedig a beérkezett adatok súlyozott átlaga adja.

Az első ábra az egytételes, a második a háromtételes mérés súlyozott eredményeit szemlélteti. Mindkettő azt mutatja be, hogyan alakult Magyarországon az általánosított bizalom mértéke, és miként viszonyul az EU-országok átlagához.

1. ábra Általánosított bizalom súlyozott átlaga Magyarországon és az EU-ban



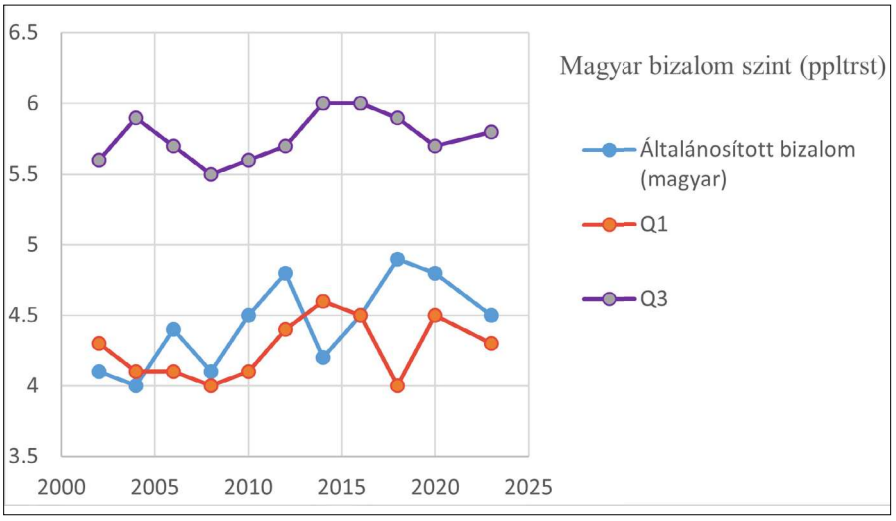
2. ábra Összesített általánosított bizalom súlyozott átlaga Magyarországon és az EU-ban



A két számítási mód eredményei nem mutatnak szignifikáns eltérést: Magyarország bizalmi szintje alulmarad az európai átlaghoz képest. Ugyanakkor, bár az általánosított bizalom mértéke 2018–2020 óta csökken, összességében – az európai átlaghoz hasonlóan – lassan növekvő tendenciát mutat.

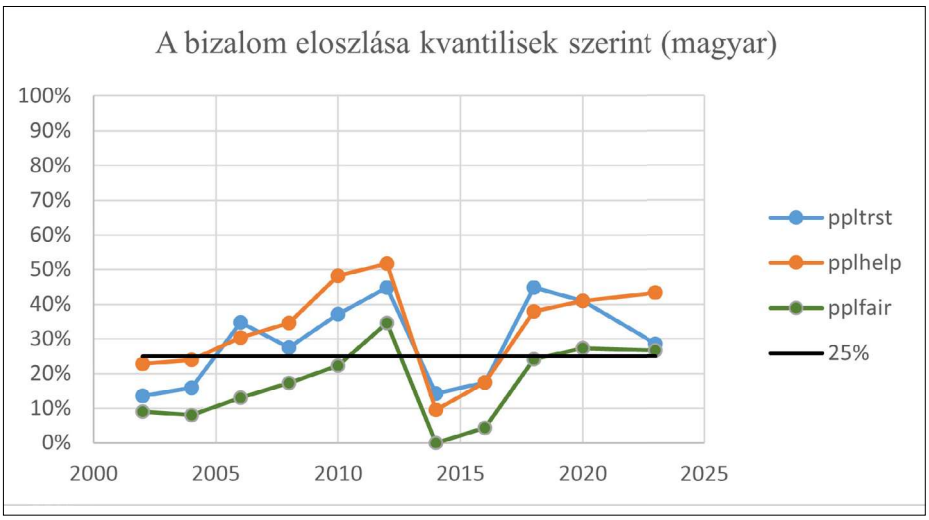
A harmadik ábrán az általánosított bizalom átlagértéke[2] látható éves bontásban, a többi ország értékeinek figyelembevételével: Q1 az alacsony és a közepes bizalmi szint határát, míg a Q3 a közepes és a magas bizalmi szint elválasztó vonalát jelöli.

3. ábra A magyar társadalom általánosított bizalom szintje és kategóriája



A következő ábrán (4. ábra) Magyarország általánosított bizalmának kvantilis szerinti rangsorolása látható az európai országokhoz viszonyítva. A magasabb százalék magasabb bizalmi szintet, egyben az országok rangsorában az adott évre vonatkozóan magasabban betöltött pozíciót jelent. A 25% alatti országok alacsony bizalmi szinttel a sereghajtók.

4. ábra A bizalom eloszlása (magyar) kvantilisek szerint (EU országokhoz viszonyítva)



A magyar mintázatról általánosságban elmondható, hogy az emberek segítőkészségéről alkotott képe szinte mindig pozitívabb a másik két tételhez képest, az országok rangsorolásában is előrébb helyezi Magyarországot. Ez az érték 2012-ben elérte a középmezőnyt is. A legnegatívabb hozzáállás az emberek tisztességére, fair hozzáállására vonatkozik, amely többek között összefüggésben állhat az ország magasabb korrupciós szintjével is (lásd Corruption Perception Index, 2025; Transparency International, 2025).[3] A legkevésbé tehát abban bízunk, hogy mások tisztességesek velünk szemben. Ez olyannyira meghatározó, hogy 2015-ben az országok rangsorában az utolsó helyen végeztünk.

Ezek alapján Magyarország az európai országok sorában inkább alacsony bizalommal rendelkező társadalomnak minősül. Ebből fakadóan a büntetőrendszerek az együttműködő viselkedés tartós előidézésére kevésbé vannak pozitív hatással (Balliet & Van Lange, 2013); az emberek tisztességére vonatkozó, kirívóan alacsony bizalmi értékek a társadalom fokozott érzékenységére utalhatnak olyan helyzetekben, amelyekben az érintettek egy adott eljárást tisztességtelennek ítélnek. Ugyanakkor ez nem a büntetések szükségességének hiányát jelenti, sokkal inkább további motivációs tényezők feltárásának és rendszerszintű beépítésének fontosságára hívja fel a figyelmet.

Többségi és kisebbségi serdülők bizalmáról

Mi mondható el a serdülőkről? Mivel ezeket a méréseket jellemzően felnőttek körében végzik, a serdülőkorra jellemző intenzív személyiségformálódás és instabil élethelyzet kevésbé jelenik meg a kutatásokban. A serdülők bizalmának pszichológiai és társadalmi szempontú megértésének hiányosságát jól mutatja, hogy Cavanagh 2026-os tanulmányát azzal a következtetéssel zárja, miszerint kiemelten fontos lenne a bizalomkutatásokban a serdülőkori fejlődést és működést önálló fejlődési szakaszként vizsgálni, és ennek megfelelően átfogó elméletek kialakítását elősegíteni a korosztály bizalmi működésének megértéséhez (Cavanagh, 2026). Egy svéd kutatás például kimutatta, hogy a 15–18 éves korosztály általánosított bizalmi szintje fordított összefüggést mutat a 18 év feletti fiatalok depresszió és szorongás tüneteivel (Låftman et al., 2024). Továbbá elmondható, hogy ez a bizalmi szint sokszor a serdülőkor kezdeti szakaszában magasabb, mint később (Bi et al., 2025), ugyanakkor a kérdésben nem alakult ki tudományos konszenzus.

A magyar kontextust figyelembe véve nem kerülhetjük meg a különböző kisebbségekhez tartozó, ezen belül kifejezetten a roma származású diákok helyzetét. Sajnos az ESS felmérései etnikumok vizsgálatára nem tér ki, és mivel a serdülők bizalmával egyelőre kevés kutató foglalkozik, elérhető adat nincs erre nézve. Három tanulmány eredményiből azonban vonhatunk le következtetéseket.

Az egyik Sendroui és Upenieks írása (2020), amelyben kelet-európai – köztük magyar – roma és nem roma felnőttek tapasztalatait hasonlítják össze azért, hogy a társadalmi bizalom és a támogatottság érzésének lehetséges összefüggéseit feltárják. Arra jutottak, hogy a társadalmi bizalom különösen a legkiszolgáltatottabbak számára létfontosságú, mert ez teszi lehetővé, hogy a családjaikon túl – akik legtöbbször szintén nehéz helyzetben vannak, és a marginalizált közösség tagjai – a tágabb környezetre, ismeretlenekre is tudjanak hagyatkozni. Ezt tovább gondolva, például egy iskolai környezetben előfordulhat, hogy egy roma származású diák nehezebben kér segítséget, mert tapasztalatai azt mutatják, hogy nem számíthat sok jóra másoktól, és ez rengeteg frusztrációhoz vezethet. Ez különösen olyan életkorban lehet meghatározó, amikor a serdülők elsősorban a hozzájuk hasonló kortársakkal tartanak össze, ami tovább erősítheti a megbélyegezettség élményét. Ezek alapján feltételezhető, hogy az általánosított bizalom szintje esetükben (még) alacsonyabb lehet kortársaikéhoz képest.

Yeager és munkatársainak (2017) az Egyesült Államokban végzett vizsgálata kisebbségi (afroamerikai, latin-amerikai), valamint többségi serdülők körében arra mutat rá, hogy ebben az életkorban a diákok egyre inkább felismerik a szabályok és a felnőttek döntései mögött meghúzódó esetleges hátrányos megkülönböztetéseket. Ez a bizalmatlanság[4] tovább erősíti az igazságtalanságok érzékelését, ami további bizalomcsökkenéshez vezethet, és növelheti a fegyelmi problémák előfordulását. Ez az önmagát gerjesztő folyamat legnagyobb mértékben a kisebbségekhez tartozó diákokat érinti: körükben hosszú távon alacsonyabb továbbtanulási arányt eredményez (Yeager et al., 2017). Láthatjuk tehát, hogy nemcsak az általánosított bizalom, hanem az intézményi bizalom szintjén is valószínűleg

a serdülőkorban nyílik ki a bizalmi olló a többségi és a kisebbségi társadalom között, amelynek hosszú távú következményei lehetnek a serdülők életére nézve. Annak feltárásához, hogy az alacsony bizalmi kultúrával rendelkező országokban milyen mértékű és dinamikájú a két csoport közötti eltérés, magyar mérésekre lenne szükség.

A harmadik tanulmány Dinesen kutatása (2012b), aki Dániába – mint magas bizalommal rendelkező országban – az alacsony bizalmi szintű országokból betelepülő bevándorlók gyermekeinek általánosított bizalmát iskolai környezetben vizsgálta. Úgy találta, hogy nemcsak a bevándorló szülőknek a bizalma lett magasabb a származási országban élő szülőkhöz képest, hanem a gyermekeik bizalma még a szüleikhez képest is magasabb lett: közelebb állt a dán diáktársaikéhoz, amelyben az iskolának és a kortársaknak döntő jelentősége volt. Habár Dinesen bevándorlókkal, és nem pedig romákkal, ráadásul magas bizalmi szinttel rendelkező országban foglalkozott, ennek a bizalmi adaptivitásnak a jelensége elgondolkodtathat bennünket arról, hogy mit tehetnék azért, hogy a marginalizált diákok bizalmának lehessen hova és mihez felkapaszkodnia.

Tehát a bizalom tapasztalati megközelítéséből kiindulva elmondható, hogy a serdülő fiatalok egy olyan társadalomban szocializálódnak Magyarországon, ahol az emberek alapvetően bizalmatlanok, legkevésbé pedig az emberek tisztességében és a fair bánásmódban bíznak. A kisebbségekhez tartozó diákok esetében ez a környezet halmozottan befolyásoló tényező lehet egy amúgy is érzékeny és intenzív fejlődési életszakaszban. Az életkori sajátosságok a társadalom általános bizalmatlanságát tovább növelhetik: az identitás-formáláshoz szükséges határfeszegetések, és a szülők és más autoriter személyek iránti bizalom háttérbe szorulása jellemzi ezt az időszakot a kortárs bizalom javára. Az iskolai fegyelmezés hatékonysága elválaszthatatlan a serdülők és az őket körülvevő társadalom bizalmi kultúrájától.

Korántsem arról van szó, hogy alacsony bizalmi szinttel jellemezhető társadalmakban ne lenne helye a fegyelmezésnek vagy a büntetésnek; sokkal inkább arról, hogy a bizalmi tényezők figyelmen kívül hagyása esetén ezek hatékonysága korlátozott marad. A magyar társadalom esetében mindez azzal párosul, hogy a fair és nem fair helyzetek megítélésére való fokozott érzékenység a serdülők igazságérzetével és szabályfeszegető attitűdjével együtt jelenik meg. Ezek leginkább iskolai fegyelmezési helyzetekben aktiválódnak.

A következőkben a bizalom és az iskolai fegyelmezés kapcsolatával foglalkozó néhány nemzetközi kutatást tekintek át, majd bemutatom azt a megközelítést, amely a téma kapcsán nemzetközi szinten egyre inkább elterjedt, és amely meglátásom szerint a magyar bizalmi mintázattal is szoros összefüggést mutat: a helyreállító igazságszolgáltatást. Végezetül a teológia nézőpontjából reflektálok erre a kérdésre, miközben arra keresem a választ, hogy egy keresztyén iskola miben nyújthat többet, hogyan gazdagíthatja a helyreállító igazságszolgáltatás szemléletét.

Warnick fogalmi alapvetéséről: büntetés és fegyelmezés

Egy teljes tanulmányt lehetne szentelni annak, hogy a fegyelmezés és a büntetés fogalmai milyen viszonyban állnak egymással. Írásomban azonban a bizalom irányából közelítek a fegyelmezés témaköréhez: kategóriától függetlenül, ha egy diák méltánytalannak tart egy intézkedést, az próba elé állítja a tanár és a diák, illetve a diák és az iskola közötti bizalmi kapcsolatot. Sok esetben a tanár és az intézmény között fennálló bizalmi állapot is meghatározó. Mindazonáltal érdemes kiemelni néhány olyan szempontot, amely nemcsak a tudományos kutatások eredményeinek mélyebb megértését segíti, hanem a meglévő gyakorlatok árnyaltabb értelmezéséhez is hozzájárul.

A legújabban megjelent cambridge-i kézikönyvben (The Cambridge Handbook of Ethics and Education, 2024), amely az etika és az oktatás kapcsolatát tárgyalja, Bryan R. Warnick a két fogalom – fegyelmezés és büntetés – közötti különbségtételt „kényes és érzékeny" feladatnak nevezi (Warnick, 2024). A szerző szerint a fegyelmezés a viselkedést szabályozó intézményes társadalmi normák megszegésére adott válaszreakció, míg a büntetés alapvető erkölcsi normák áthágására vonatkozik. Álláspontja szerint egyedül az utóbbi képes a diák erkölcsi fejlődésében érdemi változást eszközölni (Warnick, 2024). Habár a tanulmányomban az iskolai fegyelmezéshez mindkét jelentést hozzárendelem, a különbségtétel mentén annyit önreflexióként magunkkal vihetünk, hogy feltegyük a kérdést: vajon mire reagálunk egy adott fegyelmezési helyzetben? Társul-e hozzá erkölcsi tartalom? Meglátásom szerint nem minden iskolai szabálynak van erkölcsi vonzata, ugyanakkor egy enyhe szabálysértésre keresztyén lelkülettel adott fegyelmezés vagy megengedés a diákot hozzásegítheti ahhoz, hogy hosszabb távon erkölcsi következtetéseket vonjon le. Reménység szerint a diák azzal a lenyomattal kerül ki az iskola falai közül, hogy helyes és megéri becsületesnek és méltányosnak lenni a mai világban.

A fogalmi tisztázás mellett azt is érdemes mérlegelni, hogy a büntetés elsősorban a múltra vagy a jövőre irányul-e. Előretekintő megközelítés esetén a büntetés lehetséges következményeit tartjuk szem előtt: ha nem járul hozzá az érintettek és a közösség jobbá tételéhez, nehezen igazolható (Warnick, 2024). Ezzel szemben a visszatekintő megközelítés a megsértett szabályokat és elveket helyezi előtérbe, és a méltányosság helyreállítására törekszik: mindenkinek az jár, amit megérdemel. Warnick szerint a két nézőpont együttes mérlegelése szükséges: a visszatekintés azt világítja meg, mi tekinthető méltányosnak az adott helyzetben, míg az előretekintés arra irányul, hogy az adott döntés etikailag vállalható-e (Warnick, 2024). Wang és Murninghan (2017) kifejezően ragadják meg ezeknek a dilemmahelyzeteknek a gyökerét, amikor arról írnak, hogy a fegyelmezési helyzetekben négy alapvető erkölcsi érték feszül egymásnak: az igazságosság és a méltányosság (visszatekintés) szemben az irgalommal és megbocsátással (előretekintés) (Wang & Murninghan, 2017). Valamint a büntetés nemcsak az elkövető érzelmeire és viselkedésére, hanem környezetére is hatást gyakorol (Wang & Murninghan, 2017). Úgy gondolom, pontosan ennek a dilemmahelyzetnek az isteni megoldása Krisztusban a keresztyén hit misztériuma, egyben missziós ereje fegyelmezési kérdésekben is. Egyrészt megóv attól az intézményesült

vagy éppen tanári hübrisztől, hogy az igazság és az igazságszolgáltatás birtokosai lennénk szemben a „tapasztalatlan" diákokkal – ez ugyanis könnyen a „mert azt mondtam" érvelésekhez vezet. Sokkal inkább a tanár személyén keresztül az Istenre hagyatkozó, az igazságot kereső és a hibázni képes ember képét erősíti meg a diákok szemében. Ugyanakkor az ember felelősségét nem háríthatjuk Istenre – a „majd lesz valahogy", „nem kell foglalkoznom vele" álkeresztyén verziójaként –, hiszen Krisztus drága árat fizetett az ember méltóságának helyreállításáért. Az iskola, a tanár, a diák együtt felelősek egy olyan bizalmon és fair bánásmódon alapuló környezet megteremtésért, ahol komolyan veszik az embert: legyen szó bárkiről és bármilyen helyzetről.

A bizalom szerepe az iskolai fegyelmezésben mikro- és mezoszinten

Ebben a részben különböző társadalomtudományos vizsgálatokra támaszkodva a bizalom iskolai fegyelmezésben betöltött szerepét elemzem: egyrészt mikroszinten, a tanár-diák viszonyrendszerben, másrészt mezoszinten, a diák és az intézmény kapcsolatában. A tanulmány azonban nem tér ki a makroszintre, vagyis az oktatási rendszerek egészére és az oktatáspolitikai kérdésekre.

Mikroszint: bizalom tanár és diák között

A mikroszinthez a már érintőlegesen említett Wang és Murninghan kutatása (2017) felől érdemes közelíteni, akik két vizsgálati körben az Egyesült Államokban és Hong Kongban, nemzetközi szervezeti környezetben vizsgálták, hogy milyen hatással vannak a büntetések az adott szervezeti közeg bizalmi állapotára. Azaz a szemlélőkkel, és nem pedig a büntetést elhordozó személlyel foglalkoztak. Három büntetési fokozatot különböztettek meg: a vezető büntetlenül hagyja a történteket, közepes mértékű vagy nagymértékű büntetést szab ki. Azt találták, hogy a büntetés bizalomra gyakorolt hatása erősen függ attól, hogy a vezetőt megbízhatónak tartják-e a többiek, valamint, hogy mit gondolnak a vezető motivációjának önzetlenségéről. Az eredményekből az is látható, hogy a környezet bizalmi állapota nemcsak a büntetést végrehajtó személy karakterére és motivációjára érzékeny, hanem arra is, hogy a szemlélők az adott személy megbüntetését szükségesnek vagy szükségtelennek ítélik meg. Ha az eljárás szerintük jogos, a bizalmat a közepes vagy nagymértékű büntetés képes megtartani. Azonban, ha a szemlélők szerint a büntetés nem, vagy kevésbé megérdemelt, nagymértékű büntetés bizalmi krízishelyzetet idéz elő. Ehelyett közepes mértékű büntetés mellett vagy annak elengedése mellett kell dönteni. Wang és Murninghan (2017) a közepes erősségű büntetéseket tartják biztonsági játéknak az olyan esetekben, amikor a szabályosság és az elkövetés megítélésére nincsen tiszta, egyértelmű iránymutatás (Wang & Murninghan, 2017).

Ezek az eredmények összhangban állnak egy kínai (Zhang & Qi, 2024), 14 éves serdülőkön végzett kutatással, amelynek keretében azt vizsgálták, milyen összefüggés áll

fenn a tanár által kiszabott büntetés intenzitása és az azt szemlélő diákok bizalmi szintje között. Úgy találták, hogy a kettő közötti kapcsolat egy fordított U-alakot ábrázol: bizalmat támogató hatás egyedül a közepes erősségű büntetéshez társul. Ugyanakkor a tanár-diák kapcsolat, mint befolyásoló tényező jelen volt. Például, ha a tanár szigorú büntetés mellett döntött, az bizalomcsökkentő hatással volt azokra, akik kedvelték a tanárt, míg a semlegesen viszonyulók körében ez a hatás sokkal kisebb.

Tehát a tanórai fegyelmezések hatékonyságát, vagy éppen szükségességének gyakoriságát hosszú távon nemcsak a büntetésben érintett diákok bizalmi állapota, hanem a szemlélőké is befolyásolja. A túl sok mindent elnéző vagy éppen kisebb helyzetekre is túlzó szigorral reagáló tanár egy sor olyan folyamat elindítója lehet, amelyben az addig együttműködő diákok bizalma is megcsappan. Ez a csoport egészére kiterjedő bizalmi krízishez és a fegyelmezési problémák gyakoriságának és intenzitásának növekedéséhez vezethet. A fegyelmezés tehát nemcsak az érintett tanárnak és diáknak a bizalmi ügye, hanem a többieké is.

A mikroszintnél maradva, áttérek a fegyelmezésben, büntetésben, vagy éppen hátrányos megkülönböztetésben részesülő diákok nézőpontjára. Yeager és munkatársainak a kutatása (Yeager et al., 2017) korábban már említésre került. Az Egyesült Államokban 11–14 év közötti fehér, afroamerikai és latin–amerikai diákok intézménybe vetett bizalmát vizsgálták. Azt vették észre, hogy az ún. „wise-feedback" (bölcs visszajelzés), azaz a tanár rendszeres, rövid, írásos visszajelzése a diákok munkájára az afroamerikai és latin–amerikai diákok fejlődésében hosszan tartó pozitív változást volt képes előidézni. Azok, akik a munkájukra objektív, előítéletektől mentes, megerősítő visszajelzést kaptak, kevesebbet fegyelmezési problémával szembesültek, és hat évvel később nagyobb arányban tanultak tovább főiskolán (Yeager et al., 2017). Nyilvánvaló, hogy a „wise-feedback" gyakorlata nem szüntette meg a kisebbségek által tapasztalt igazságtalanságokat, ugyanakkor egy ilyen „apró" visszajelzési rutin képes volt tartósan megtörni egy bizalmatlansági láncolatot.

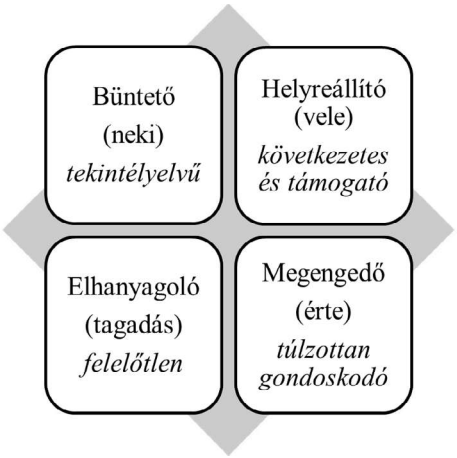
Szintén az Egyesült Államokban végeztek egy kutatást 14–15 éves diákok körében, amelyben azt vizsgálták, hogy a tanulók tanáraikba és az intézménybe vetett bizalma milyen hatással van a matematikaórán kapott fegyelmezés hatékonyságára az azt követő napon (Amemiya et al., 2020). Azon diákok esetében, akik kevés bizalommal voltak a tanáruk irányába, a fegyelmezés hatástalan volt. Miközben, akik magas bizalommal voltak a tanáruk iránt, viszont az intézménybe vetett bizalmuk alacsony volt, azoknak másnap az órai aktivitásuk csökkent. A fegyelmezés csak azoknál ért el pozitív változást, akiknél mind a tanár, mind az intézmény felé bizalommal viseltettek. Azaz, a tanulmányon keresztül nemcsak az domborodik ki, hogy a fegyelmezés a tanár-diák bizalom nélkül hatástalan, hanem az is, hogy ha a diákok nem tudnak megbízni az intézményükben, a tanár-diák szinten kialakult bizalom önmagában nem képes pozitív változást elérni. Sőt, a fegyelmezés negatív irányba mozdította el a diákok másnapi viselkedését. A mikro- és mezoszint összefonódását láthatjuk itt.

Mezoszint: iskolaszintű bizalom és a helyreállító igazságszolgáltatás

A fegyelmezési problémák iskolai szintű kezelése kapcsán a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban egyre nagyobb figyelem jut a helyreállító igazságszolgáltatás (restorative justice) szemléletére. Warnick ezt az irányt tartja legígéretesebbnek szemben más pszichológiai megközelítésekkel, mivel az morális és közösségi szempontot is figyelembe vesz (Warnick, 2024). Így fogalmaz: *„A vétség nem elvont fogalom, hanem a megtört emberi kapcsolatok irányából ragadható meg."* (Warnick, 2024, p. 435) Azaz, a módszer nem merül ki abban, hogy mindenki megkapja, amit érdemel, hanem a kapcsolatok helyreállítása, az egyének és a közösség erkölcsi fejlődésének a támogatása a cél, amely a tanulási folyamatoknak szerves részét képezi (Warnick, 2024). Az elkövetőt a közösség tagjaként kezelik, szemben az amerikai gyakorlatban elterjedt iskolai felfüggesztések és kizárások gyakorlatával (Warnick, 2024). Curren – szintén az Egyesült Államokban – hasonlókra hívja fel a figyelmet: a kirekesztő fegyelmi intézkedések mind a viselkedésben, mind a tanulmányi eredményekben is könnyen lefelé ívelő spirálhoz vezetnek (Curren, 2020). A szerző kiemeli, hogy az iskolai felfüggesztések még a szegénységnél is erőteljesebb hatást fejtenek ki hosszútávon: felnőttkorban a munkanélküliség, a segélyeknek való kitettség, akár a bűnelkövetés is nagyobb arányban fordul elő (Curren, 2020). Az iskolai fegyelmezés kérdése tehát társadalmi kérdés is.

A Helyreállító Gyakorlatok Nemzetközi Intézetének (International Institute for Restorative Practices) alapítója, Ted Wachtel, különbséget tesz a helyreállító igazság és helyreállító gyakorlatok között: előbbi az utóbbi részhalmazát képezi (Wachtel, 2016). Hiszen a szemlélet nemcsak reaktív, hanem proaktív természetű: az iskolai rutin részét képezik egyrészt az ún. körök, ahol a kötetlen beszélgetések az információmegosztást, egymás támogatását, konfliktusok megoldását szolgálják. Másrészt a tanárok tanórai jelenléte tartozik ide, és az, ahogyan segítik a diákokat abban, hogy érzelmi szinten is tudatosítsák, milyen hatással vannak másokra a viselkedésükkel. Ezek az ún. informális helyreállító gyakorlatok. A konferenciák, a családi döntéshozó csoportokkal együtt már reaktív szerepet töltenek be. Egy adott ügyben az érintettek – elkövető és áldozat, azok családjai, közösségi képviselet – önkéntes alapon egy ún. helyreállító konferencia keretében találhatják meg azt az utat közösen, hogyan lehetne az okozott károkat helyrehozni. A családos találkozások pedig azt szolgálják, hogy az érintettek családjai, barátai, szomszédai közösen építhessenek ki egy támogatási hálózatot és tervet nemcsak az adott helyzetre, de a jövőre nézve is (Wachtel, 2016). Anélkül, hogy a részletekbe mélyrehatóan belemennénk, Wachtel ábrája kifejezően rámutat ennek a szemléletnek a lényegére (5. ábra): a tiszta szabályrendszerek és a következetesség ez esetben empátiával, a diákok bevonásával és támogatásával társul.

5. ábra: A társas fegyelmezés ablaka Ted Wachtel szerint (Wachtel, 2016)



Ennek a szemléletnek a rövid ismertetését azért választottam, mert a magyar református oktatásban két jelentős kapcsolódási pontra figyeltem fel. Az egyik a magyar bizalmi állapotra vonatkozik: itthon a mások tisztességében és a fair bánásmódban való bizalom rendkívül alacsony, amely meglátásom szerint éppen az igazságszolgáltatási helyzetekkel kapcsolatban teszi hiperérzékennyé az embereket: ez iskolai környezetben leginkább az értékelés és a fegyelmezés kapcsán vetődhet fel. A másik egy teológiai áthallás Isten helyreállító munkája és a helyreállító igazságszolgáltatás között. Erre a továbbiakban néhány gondolat erejéig még kitérek.

Teológiai reflexiók

Hogyan segíthetik ezek a társadalomtudományos eredmények az egyházi iskolákat és pedagógusaikat a bizalom és a fegyelmezés kapcsolatának mélyebb megértésében? Továbbá miként járulhatnak hozzá az egyházi intézmények iskolai fegyelmezés gyakorlatán keresztül Magyarország bizalmi állapotának erősítéséhez?[5] E tanulmányrészben ezekre a kérdésekre keresem a választ, amikor az eddigi megállapításokat teológiai szempontból értékelem.

Isten helyreállító munkája a világban

Isten helyreállító, kiengesztelő munkája Krisztusban vált megtapasztalhatóvá az ember számára (2Kor 5,17–18), és nemcsak Krisztus követőivé, hanem követeivé is tesz bennünket (2Kor 5,18b–20). Ennek végső célja az ember Istennel való kapcsolatának helyreállása (2Kor 5,20b). Tehát ez a folyamat Istentől ered és hozzá vezet vissza (vertikális dimenzió), miközben az emberi kapcsolatok szintjén is kibontakozik (horizontális dimenzió). Ehhez képest a társadalomtudományok területéről megismert helyreállító igazságszolgáltatás (restorative justice) teológiai szempontból nézve szűkebb (egydimenziós) keresztmetszettel

dolgozik, nemcsak dimenzióját, hanem bűnértelmezését tekintve is: habár a kapcsolatok megtörtségéből indul ki, a bűn ontológiai kérdéseivel nem foglalkozik. Ugyanakkor, missziológiai szempontból, a missio Dei fogalmát és fordulatát komolyan véve – azaz Isten ott is munkálkodik, ahol nem számítanánk rá, az egyház feladata pedig meglátni és bekapcsolódni abba, amit Isten megkezdett (Kim, 2009/2012) – nem zárja ki azt, hogy a helyreállító igazságszolgáltatás szemlélete Isten Országának a javát szolgálja.

Isten Krisztusban véghezvitt helyreállító munkája sohasem kerüli meg az embert: nem történik meg a tudta és részvétele nélkül. Isten olyannyira komolyan veszi az ember megszólítását, vele való kapcsolatát, és bevonását a folyamatba, hogy még saját Fiát is emberré tette: „*Az Ige testté lett, közöttünk lakott.*" (Jn 1,14a) A társas fegyelmezés ablaka (5. ábra) hasznos eszközként szolgálhat felismerni fegyelmezési attitűdjeink és gyakorlatunk torzulásait mikro- és mezoszinteken egyaránt. Részese-e az érintett fél a folyamatnak? Vagy éppen a helyreállítás szolgálatára hivatkozva Krisztus követőiként nem keverjük-e össze a tekintélyt a tekintélyelvűséggel, a megbocsátást az engedékenységgel, illetve az Istenbe vetett bizalmat az emberi felelősség elhanyagolásával egyes helyzetekben? Ha nem is értünk egyet (akár mindenben, akár semmiben) a többek között Wachtel által ismertetett helyreállító szemlélettel (2016), azt gondolom, hogy a társas fegyelmezés ablaka (5. ábra) sok mindenben segítségünkre lehet.

A hiba mindig hangosabb ott, ahol nagyobb az elvárás

Láthattuk, miként a magyar társadalom tagjai legkevésbé abban bíznak, hogy mások tisztességesen, igazságosan bánnak velük. Egy egyházi iskolában a rosszul kezelt fegyelmi helyzetek intézményen kívül és belül még inkább kiélezettek. Hiszen továbbra is erősen él a köztudatban – az egyházon kívüliek körében is – az az elvárás, hogy „keresztyénektől mégiscsak többet várunk"… Ez Jézus elvárásaitól sincs messze: egymás szeretetére új parancsolat adott, ez pedig a közösség Krisztushoz tartozásának ismertetőjegye (Jn 13,34). Pozícióféltéseknek, hatalmi harcoknak, és versengéseknek nincs helye (Mt 20,26–28). Mindehhez hozzátevődik az egyház társadalmi megítélésének a terhe, amely akarva-akaratlanul az iskola falai közé is beszűrődik. Ez lehetőséget is rejt magában: az egyházi iskolák esetében nemcsak a rossz, de a jó gyakorlatnak is nagyobb ereje és láthatósága van. Mint Krisztus helyreállító munkájának követei, az egyház iskoláinak kísérleti terep szerepe van: egyfajta laboratóriumok lehetnek azért, hogy az iskolai fegyelmezés kérdéseiben átvett sablonok helyett a magyar kontextushoz illeszkedő keresztyén utakat találjanak. Ez bizalmi ügy. Fontos lenne annak feltárása is, hogyan jutottunk el a társadalmi szintű bizalomvesztéshez megannyi területen. Mi kellene a helyreállításhoz? Ehhez elengedhetetlen az önvizsgálat: mi milyen gyakorlatokkal járultunk hozzá ennek a bizalmi állapotnak a kialakulásához mikro-, mezo- és makroszinteken?

Morális kérdések

Azt is láthattuk, hogy a fegyelmezés vonatkozásában egyre nagyobb teret nyer a morális nevelést fókuszba helyező oktatás. Anélkül, hogy részletes filozófiai elemzésbe bocsátkoznék és összevetném azt a keresztyén moralitással, két gondolatot szeretnénk kiemelni. A keresztyénségnek egyik unikális védjegye, hogy Jézus még az ellenség szeretetére is felszólít bennünket (Mt 5,43–44), ráadásul cselekvő módon (lásd az irgalmas samaritánus történetében: Lk 10,25–37). A helyreállító igazság (restorative justice) gyakorlatában nyomokban fellelhető ez a hozzáállás: nemcsak az áldozat, hanem az elkövető és környezete is támogatásban részesül. Mégsem látom (talán egyelőre) ilyen formában megvalósíthatónak mindezt a magyar kontextusban: túlságosan erős a kultúrája az árulók, a besúgók, és a részrehajlók keresésének még közösségi döntések mögött is, továbbá a bizalmatlan környezeti adottságunk táptalaját képezi az ún. antiszociális büntetés jelenségének is. Utóbbi alatt azt értjük, hogy a közösség tagjai nem a társadalom normáit megszegőket, hanem az együttműködőket hozzák hátrányos helyzetbe (Hermann et al., 2008). Azt gondolom, hogy ezt a jeget az ellenség szeretetének az etikája lenne képes feltörni, ha megtalálnánk a rendszerszintű, magyar gyakorlatba ültetett alkalmazhatóságát.

A másik különbségtétel az igazság természetére vonatkozik: a keresztyén meggyőződés szerint ezt sem az egyén, sem a közösség nem birtokolja, hanem egyedül Krisztus. Aki ráadásul nemcsak a tulajdonosa, hanem Ő maga az igazság (Jn 14,6). Ez józanságra int bennünket: szerepünket, mint helyreállító követ nem értékelhetjük sem felül, sem alul. Hogyan kezeljük a tévedéseket rendszerszinten? Milyen kultúra övezi? És hogyan kezeljük annak eshetőségét is, hogy földi életünk során nem minden igazságtalan helyzet kerül feloldásra? A diákok tekintetében pedig: a keresztyén értékrend, amennyiben belső mozgatórugóvá és hitbeli meggyőződéssé válik, akkor az felnőttkorban még az iskolában szerzett negatív tapasztalatokat is képes felülírni: az ember feladata, hogy – a tapasztalt igazságtalanságok ellenére – úgy cselekedjen másokkal, ahogyan szeretné, hogy vele cselekedjenek (Mt 7,12), tudva, hogy Isten napját jókra és rosszakra is felhozza egyaránt (Mt 5,45). Ez növelheti ellenálló képességünket igazságtalan helyzetek elhordozása kapcsán.

Mire való az érdemjegy?

Yeager és munkatársainak kutatási eredményei (2017) alapján láthattuk, hogy a tanár rendszeres, írásos visszajelzése a tanulók előmenetelére, teljesítményére, kifejezetten kisebbséghez tartozó diákok esetében hosszan tartó pozitív viselkedési és tanulmányi változást idézett elő. Ebben a záró gondolatrészben szeretnék a vallásoktatásra fókuszálni. Mert itthon, egy alacsony bizalmi állapotú környezetben felvetődhet a kérdés, hogy milyen szerepet töltenek be tanári visszajelzéseink? Milyen funkciót tölt be az érdemjegy a hittanórán? Biztosíték, hogy komolyan vegyék az órát? Ha figyelembe vesszük, hogy az alacsony bizalmi országokban a büntetés legkevésbé vezet együttműködő viselkedéshez (Balliet &

Van Lange, 2013), nem meglepő, hogy a fegyelmezési eszközként használt érdemjegy végső soron hatástalan, de semmiképpen nem bizalomépítő. Ebbe a hibába jómagam is beleestem már. Vajon nem lenne-e elegendő a rendszeres, írásos visszajelzés?

Összegzés

Ebben a tanulmányban az iskolai fegyelmezés témakörét bizalmi ügyként kezeltem. Egyrészt arra kerestem a választ, hogy hogyan segíthetik a meglévő társadalomtudományos kutatások az egyházi iskolákat és tanáraikat a bizalom és a fegyelmezés kapcsolatának mélyebb megértésében. Másrészt, hogy az egyházi intézmények miként járulhatnak hozzá Magyarország bizalmi állapotának helyreállításához az iskolai fegyelmezés gyakorlatán keresztül. Ehhez először az ESS eddig vizsgált éveinek adatai alapján (ESS Data Portál, 2002–2023) a magyar társadalom bizalmi szintjét vizsgáltam: a többi európai uniós országhoz viszonyítva az alacsony bizalommal rendelkezők csoportját erősítjük. A magyar mintázatra kifejezetten jellemző, hogy az emberek legkevésbé mások tisztességében és méltányos bánásmódjában bíznak, amely, azt gondolom, még inkább kiélezik az iskolai fegyelmezési helyzetek kezelésének módját. Ezt követően a bizalom és a fegyelmezés kapcsolatáról több társadalomtudományos kutatást is áttekintettünk. Mikroszinten a szemlélők, és a büntetésben érintett diákok bizalmával foglalkoztunk, továbbá a tanár-diák közötti kapcsolat és az intézménybe vetett bizalom vonatkozásaival. Mezoszinten a nemzetközileg egyre inkább elterjedt helyreállító igazságszolgáltatás szemléletét, egyben annak helyreállító gyakorlatát ismertettem röviden. Ezt követték a teológiai reflexióim négy pontban: Isten helyreállító munkájáról, az egyházi iskolák felé támasztott magasabb elvárásokról, a keresztyén etikát meghatározó ellenség szeretetének az erejéről, a keresztyén igazságértelmezésről, végezetül pedig a hittanórai érdemjegyekről szóltam.

Meglátásom szerint a fegyelmezés bizalmi kérdésként való kezelése megkerülhetetlen. Hátrányt jelent számunkra, hogy a legtöbb kutatás magas bizalmi szinttel rendelkező országban került felvételre. Mivel a fegyelmezési krízis mögött társadalmi szintű igazságtalanságok és bizalmi törések állnak, a serdülők és tanáraik bizalmi állapotának és annak tényezőinek a feltárása hozzásegíthetne bennünket további fegyelmezési és nevelési utak felfedezésére. Ehhez a megfelelő hazai, reprezentatív mérések elvégzéséhez szükséges anyagi erőforrások elkülönítése – akár egyházon belül – elengedhetetlen lenne. Ugyanakkor egy kutatás sem helyettesítheti a keresztyének mindennapos, életvitelszerű, aktív, cselekvő részvételét Isten helyreállító munkájában: vajon milyen bizalmi állapotok és helyzetek feszítik egy-egy egyházi iskolánk falait?

ABSTRACT

This study aims to examine school discipline from the perspective of trust and to address two main questions. First, how can research in the field of social studies contribute to a deeper understanding of the relationship between trust and discipline? Second, how can church institutions help strengthen the low level of trust in Hungary? The paper begins by reviewing the state of trust in Hungarian society, based on data from the European Social Survey between 2002 and 2023, and concludes that Hungary can be classified among countries with low levels of trust. It then explores the connections between discipline and trust at the micro and meso levels, drawing on international social studies research, and also considers the approach and practice of restorative justice. Finally, within the framework of theological reflection, the author interprets the findings from the field of social studies, addressing God's restorative work, the particular responsibility of denominational schools, moral questions, and the role of the grading system in religious education classes.

Keywords: trust, punishment, adolescence, restorative justice, school

Irodalom

Amemiya, J., Fine, A. & Wang, M. T. (2020). Trust and Discipline: Adolescents' Institutional and Teacher Trust Predict Classroom Behavioral Engagement following Teacher Discipline. *Child development*, 91(2), 661–678. https://doi.org/10.1111/cdev.13233

Balliet, D. & Van Lange, P. A. M. (2013). Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090–1112. https://doi.org/10.1037/a0030939

Bi, S., Maes, M., Stevens, G.W.J.M. & Finkenauer, C. (2025). Life Satisfaction Differences Across Trust Profiles Among Dutch Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 26(98) https://doi.org/10.1007/s10902-025-00931-2

Biblia, Revideált Új Fordítás (2014)

Cavanagh, C. (2026). A developmental psychological perspective on youth trust. *Discover Psycholgy*, 6(45) https://doi.org/10.1007/s44202-026-00588-9

Curren, R. (2020). Punishment and motivation in a just school community. *Theory and Research in Education*, 18(1), 117–133. https://static1.squarespace.com/static/5c795691e6666938223bf6b7/t/5f028781b96a062512029eeb/1594001282225/Curren.pdf (2026.03.18)

Dinesen, P. T. (2012). Does Generalized (Dis)Trust Travel? Examining the Impact of Cultural Heritage and Destination-Country Environment on Trust of Immigrants. *Political Psychology*, 33(4), 495–511. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00886.x

Dinesen, P. T. (2012). Parental Transmission of Trust or Perceptions of Institutional Fairness: Generalized Trust of Non-Western Immigrants in a High-Trust Society. *Comparative Politics*, *44*(3), 273–289. http://www.jstor.org/stable/23212797 (2025.11.05)

ESS Data Portal https://ess.sikt.no/en/

Frederiksen, M., Larsen, C. A. & Lolle, H. L. (2016). Education and Trust: Exploring the Association across Social Relationships and Nations. *Acta Sociologica*, 59(4) 293–308. https://doi.org/10.1177/0001699316658936

Herrmann, B., Thöni, C. & Gächter, S. (2008). Antisocial punishment across societies. *Science (New York, N.Y.)*, *319*(5868), 1362–1367. https://doi.org/10.1126/science.1153808

Kim, K. (2012). *Joining in with the Spirit: Connecting World Church and Local Mission.* SCM Press. (Eredeti munka kiadva: 2009)

Korrupcióérzékelési index (CPI) https://files.transparencycdn.org/images/CPI-2025-Western-Europe-EU-press-release-English_2026-02-04-103250_ljte.pdf (2026.03.09)

Låftman, S.B., Raninen, J. & Östberg, V. (2024). Trust in adolescence and depression and anxiety symptoms in young adulthood: findings from a Swedish cohort. *BMC Research Notes* 17(7) https://doi.org/10.1186/s13104-023-06667-7

OECD, *OECD Guidelines on Measuring Trust*, Paris, OECD Publishing, 2017.

Sendroiu, I., & Upenieks, L. (2020). The contextual effect of trust on perceived support: Evidence from Roma and non-Roma in East-Central Europe. *The British Journal of Sociology*, 71(4), 702–721. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12760

Transparency International https://www.transparency.org/en/countries/hungary

Uslaner, E.M (2018). The Study of Trust. In Uslaner, E. M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Social and Political Trust* (pp. 3–14). Oxford University Press

Wachtel, T. (2016). Defining Restorative. https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative_Nov-2016.pdf (2026.04.02.)
Wang, L. & Murnighan, J. K. (2017). The dynamics of punishment and trust. *Journal of Applied Psychology*, 102(10), 1385–1402. https://doi.org/10.1037/ap10000178
Warnick, B. R. (2024). School Discipline and the Ethics of Punishment. In Fraser-Burgess, S., Heybach J., Metro-Roland, D. (Eds), *The Cambridge Handbook of Ethics and Education* (pp. 422–442). Cambridge University Press
Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Hooper, S. Y. & Cohen, G. L. (2017). Loss of Institutional Trust Among Racial and Ethnic Minority Adolescents: A Consequence of Procedural Injustice and a Cause of Life-Span Outcomes. *Child development*, 88(2), 658–676. https://doi.org/10.1111/cdev.12697
Zhang, Z. & Qi, C. (2024). Teachers' Punishment Intensity and Student Observer Trust: A Moderated Mediation Model. *Behavioural Sciences (Basel, Switzerland)*, *14*(6), 471. https://doi.org/10.3390/bs14060471



[1] A jelen tanulmány fókuszában a serdülőkorú fiatalok állnak.
[2] Mivel az egytételes és a háromtételes számítás eredményei között a magyar adatokon nem volt jelentős eltérés, az ábrán az egytételes – ppltrst átlagérték látható.
[3] A korrupcióérzékelési index (CPI) a közszektorbeli korrupció vezető globális mutatója. Az értékek 0–100 közöttiek, ahol a magasabb érték kisebb korrupciós szintre utal. A Transparency International 2025-ös jelentése szerint az Európai Unióban Bulgária (40) és Magyarország (40) állnak az utolsó helyen;
Ezzel a pontszámmal Magyarország világszinten a 84. helyen áll 182 ország viszonylatában, a korrupció szintje pedig 2012 óta 2025-re 27 százalékkal nőtt Magyarországon. (2012-es érték: 55, 2025-ös érték: 40.)
[4] A szerző itt az intézményi bizalmat veszi számba, nem pedig az általánosított bizalmat.
[5] Hozzájárulás alatt nem átvállalást és nem felvállalást kell érteni. Nem egy újabb terhet kell, hogy magára vegyenek az intézmények, és nem tehetők felelőssé egy egész társadalom bizalmának újjáépítésében. Ugyanakkor Krisztus arra sarkalja követőit, hogy ne maradjanak tehetetlenek, tétlenek, beletörődők, vagy éppen megkeseredettek megrendült bizalmi helyzetekben, amelyekben élnek. Az egyház – beleértve intézményeit, nem mondhat le a gyógyulás lehetőségeiről sem a falain belül, sem azon kívül. A keresztyén identitáshoz hozzátartozó megbéléltetés szolgálatának helyi aktivitásáról vagy újrafelfedezéséről van szó.