

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM  
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

Kinyó László

**AZ ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIA EGYES ÖSSZE-  
TEVŐINEK ÉS A KÖZÖSSÉGI TEVÉKENYSÉGFORMÁK  
JELLEMZŐINEK VIZSGÁLATA 7. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS  
TANULÓK KÖRÉBEN**

PhD értekezés

Témavezető:  
Dr. Csapó Benő  
egyetemi tanár



Szeged  
2012

# TARTALOM

BEVEZETÉS .....	4
1. AZ ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIA MÉRÉSÉNEK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK ELMÉLETI KERETEI .....	6
1.1. Az állampolgárság értelmezései.....	6
1.1.1. Marshall-féle hagyományos értelmezés.....	6
1.1.2. Az állampolgárság és állampolgári magatartás újabb értelmezései .....	7
1.2. Az állampolgári kompetencia elméleti modellje.....	8
1.2.1. A kompetencia vizsgálatának előzményei és társadalmi relevanciája.....	8
1.2.2. Az állampolgári kompetencia és fogalmi környezete .....	9
1.2.3. Az állampolgári kompetencia pszichikus dimenziói .....	10
1.2.4. Az állampolgári kompetencia és az aktív állampolgári részvétel kapcsolata .....	15
1.2.5. Az állampolgári kompetencia társadalmi és kulturális kontextusa .....	16
1.3. A demokratikus magatartás folyamatszemléletű modellje.....	20
1.4. Az állampolgári aktivitás motivációs tényezői .....	24
1.5. Az aktív állampolgárrá válás érzékeny periódusai, az aktivitás tematikájának és irányának változásai.....	26
2. A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉS CÉLJAI ÉS MEGVALÓSULÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI.....	28
2.1. Társadalomismereti témakörök különböző országok tanterveiben.....	28
2.2. Társadalomismereti nevelés a gyakorlatban: interdiszciplinaritás vagy tantárgyasulás.....	29
2.3. A társadalomtudományi műveltség megalapozása kisiskoláskorban: a kulturális univerzálé mint lehetséges tananyag-rendezési elv .....	31
2.4. A társadalomismereti nevelés magyarországi helyzete.....	33
2.4.1. A műveltségterület tantervi, tananyag-szervezési és oktatási kérdései.....	33
2.4.2. A politikai szocializáció problémavilága.....	37
3. AZ ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIA EGYES ÖSSZETEVŐINEK MÉRÉSI- ÉRTÉKELÉSI TÖREKVÉSEI KÜLFÖLDÖN ÉS MAGYARORSZÁGON.....	38
3.1. A műveltségterület értékelésének nemzetközi tendenciái.....	38
3.2. Állampolgári tudáselsajátítás .....	39
3.2.1. Kutatási hagyományok és eredmények (a NAEP és az IEA vizsgálatai) .....	39
3.2.2. Az IEA vizsgálat elméleti modelljének felülvizsgálata – a korábbi eredmények átrendeződése .....	40
3.2.3. Az iskolai tanulás hatása.....	42
3.3. A társadalommal kapcsolatos fogalmi rendszer szerveződése.....	43
3.3.1. A tanulók demokrácia-és állampolgárság-értelmezései.....	43
3.3.2. A társadalommal kapcsolatos állami vagy kormányzati felelősségvállalás.....	44
3.3.3. Tudományos-, köz- és tanulói vélekedések a „jó állampolgár” fogalmáról és tulajdonságairól .....	45
3.4. Fogalmi fejlődés.....	47

3.5. A politikai szocializáció folyamatainak kutatása .....	48
3.5.1. A politikai szocializáció vizsgálatának irányai és módszerei .....	48
3.5.2. Politikai témák megjelenése magyar diákok szerepkapcsolataiban.....	49
3.5.3. A politikai attitűdkutatások magyarországi eredményei.....	51
3.5.4. A nemzetközi kutatási programok eredményei.....	52
3.5.5. Az iskola szerepe a politikai szocializációban .....	56
3.6. Aktív állampolgári viselkedés: közösségi szolgálat, civil tevékenység és önkéntesség ..	57
3.7. A politikai és állampolgári identitás nemi különbségei .....	59
4. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT CÉLJAI, KÉRDÉSEI ÉS HIPOTÉZISEI.....	62
4.1. A kutatás szükségessége, relevanciája .....	62
4.2. A kutatás céljai, az elemzés területei .....	63
4.3. A tervezett elemzési módszerek hatása a célok, kérdések és hipotézisek kialakítására...	65
4.4. A kutatás kérdései .....	66
4.5. A vizsgálat hipotézisei .....	66
5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT MÓDSZEREI .....	69
5.1. A minta.....	69
5.1.1. A minta kialakítása .....	69
5.1.2. A minta jellemzői.....	70
5.2. A kutatásban alkalmazott mérőeszközök .....	72
5.2.1. A mérőeszközök létrehozása, fejlesztési folyamata.....	72
5.2.2. A mérőeszközök tartalmi jellemzői .....	74
5.2.3. A mérőeszközök pszichometriai jellemzői .....	76
6. AZ ÁLLAMPOLGÁRI ISMERETEK ÉS KÉSZSÉGEK FELADATLAP EREDMÉNYEI.....	84
6.1. A feladatlap eredményeinek alapstatisztikai mutatói.....	84
6.2. Az állampolgári tudásban bekövetkező változások .....	86
6.3. Teljesítménykülönbségek, teljesítmény-eloszlások .....	86
6.3.1. A teljesítmények eloszlása évfolyamonként és képzési típusonként .....	86
6.3.2. Az osztályok közötti teljesítménykülönbségek.....	87
6.4. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap tartalmi jellemzői.....	88
6.4.1. Az itemek megoldottsága a két évfolyamon .....	88
6.4.2. A feladatlap legkönnyebb és legnehezebb itemei .....	90
6.4.3. A feladatelemek megoldottsága képzési típusok szerint.....	92
6.5. Az eredményeket befolyásoló tényezők .....	92
6.5.1. Nemek szerinti különbségek .....	93
6.5.2. Az osztályok közötti különbségek szerepe a tanulói teljesítményekben .....	94
6.5.3. A szülők iskolázottságának szerepe a tanulói teljesítményekben .....	96
6.5.4. A szülők iskolázottságának szerepe az osztályok teljesítményében .....	98
6.6. Az állampolgári tudást befolyásoló egyéb tényezők.....	99
6.6.1. Az iskolai osztályzatok .....	99
6.6.2. Egyéb háttérváltozók .....	101
6.7. Többváltozós összefüggés-vizsgálatok .....	102

7. A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI .....	105
7.1. A fejezetek felépítése, az elemzések területei.....	105
7.2. Tanulói tevékenység-és aktivitásformák.....	106
7.2.1. Az Egyesületi-szervezeti részvétel .....	106
7.2.2. Együttes tevékenység - egymásért.....	110
7.2.3. A felnőttkori radikális véleménynyilvánítás .....	112
7.2.4. Felnőttkori politikai szerepvállalás és civil aktivitás .....	115
7.3. A társadalommal kapcsolatos fogalmak .....	119
7.3.1. A „jó állampolgár” segítő jellegű részvételi formái, vélemény-nyilvánítási formái és korszerű tevékenységformái .....	119
7.3.2. A demokrácia fogalma .....	122
7.3.3. Elvárt állami felelősségvállalás.....	124
7.3.4. Politikai énkép .....	126
7.4. Haza iránti elköteleződés .....	129
7.4.1. Nemzeti érdekek és a haza iránti attitűdök .....	129
7.5. Demokrácia, esélyegyenlőség és méltányosság az iskolában .....	131
7.5.1. Iskolai demokrácia .....	131
7.5.2. Empátia, segítség, együttműködés .....	134
7.5.3. A kérdőíves vizsgálat eredményeinek részösszefoglalása .....	136
8. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK .....	137
8.1. Összegzés és az eredmények értelmezése.....	137
8.2. További kutatási lehetőségek.....	146
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS .....	147
IRODALOM.....	148
ÁBRÁK JEGYZÉKE .....	157
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	158
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE.....	161

## BEVEZETÉS

A demokratikus berendezkedésű országokban széleskörű egyetértés mutatkozik abban, hogy az iskoláknak fel kellene készítenie a tanulókat a mindennapi élethez szükséges demokratikus magatartásformákra, a társadalmi együttélés normáinak elsajátítására, hiszen a demokratikus társadalmak fennmaradásának garanciája az állampolgárok aktív szerepvállalása a személyes és közügyek intézésében. Napjainkban számos ország elkötelezett a társadalomelméleti nevelés ügye iránt, a nemzeti oktatáspolitikák prioritásnak tekintik (IEA, 2007). A nemzetközi tapasztalatok szerint az állampolgári kompetencia mérése-értékelése iránt is szilárd szándék mutatkozik a külföldi országokban: az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Szervezete) 2009-es ICCS-vizsgálatában (*International Civic and Citizenship Education Study* – Polgári és Állampolgári Létre Nevelés Nemzetközi Vizsgálata) közreműködő 38 ország közül csak kilenc országban nem szerepeltek előírások a tanulók állampolgári tudásának értékelésével kapcsolatban (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito és Kerr, 2010). A társadalomismereti nevelés tantervi szabályozásaival párhuzamosan napjainkban egyre több ország és tudományos kutatóintézet is közlétes olyan elméleti keretrendszereket és modelleket, amelyek a tanulók állampolgári kompetenciája fejlettségének méréséhez-értékeléséhez kötődnek, s időnként – az eddigi gyakorlat szerint tízévente – a nemzetközi összehasonlító felmérésekben (IEA-vizsgálatok) is helyet kapnak a társadalomismereti, állampolgári műveltség tartalmak felmérésére irányuló törekvések.

A területen lezajlott nemzetközi kutatásokban a mintát azonos életkorú tanulók alkották, így korábban még nem került sor különböző életkorú tanulók állampolgári kompetenciájának és viselkedésformáinak összehasonlító vizsgálatára; a lebonyolított kutatásoknak nem volt céljuk, hogy azonos vizsgálati dimenziók mentén az életkorok szerint bekövetkező változások azonosítására tegyenek kísérletet. Emellett, a több évtizedre visszanyúló mérési-értékelési hagyományok hiánya miatt az állampolgári kompetencia egyes alkotóelemeinek fejlődési sajátosságai és a komponensek fejlődésének érzékeny periódusai sem ismertek.

Értekezésünk célja 7. és 11. évfolyamos tanulók (1) állampolgári tudásának (tartalmi tudás és értelmezési készségek), (2) aktuális aktivitás- és tevékenységformáinak, (3) felnőttkorra tervezett aktivitásformáinak, (4) társadalommal kapcsolatos fogalmainak, (5) politikai énképének, (6) haza iránti elköteleződésének, valamint (7) az iskolai demokrácia megítélésével kapcsolatos nézeteinek vizsgálata. Emellett célunk a hét tartalmi terület közötti összefüggések feltárása, valamint az egyes területek összetevőinek életkor, iskolatípus és nem szerinti összehasonlító vizsgálata.

A disszertáció 1. fejezetében az állampolgári kompetenciával kapcsolatos elméleti modellek szintézise alapján létrehozott általános kompetenciaértékelési keretrendszert mutatjuk be. Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához a CRELL (*Centre for Research on Lifelong Learning* – Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja) aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodunk, az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához az IEA-vizsgálatok teoretikus alapvetéseit vesszük alapul. A demokratikus magatartáshoz, a tanulók mindennapi, közösségi részvételéhez szükséges képességek azonosításához az egyesült államokbeli *National Assessment Governing Board* (NAGB, Nemzeti Értékelés Igazgatói Tanácsa) értékelési keretrendszerének képességstruktúrájára (NAGB, 2010) olyan általános keretként, műveleti struktúraként tekintünk, amihez konkrét, releváns tartalmak rendelhetők bármely évfolyamon. Az állampolgári kompetencia propozicionális és procedurális alkotóelemeinek

rendszerzése mellett azonosítjuk a demokratikus gondolkodáshoz és a társas helyzetekben történő információfeldolgozáshoz szükséges kognitív képességeket, műveleteket is.

A társadalomismereti nevelés megvalósulási lehetőségeinek, valamint a lebonyolított empirikus vizsgálatok eredményei bemutatásának külön fejezeteket szentelünk. A 2. fejezetben általános nemzetközi helyzetképet vázolunk fel, amelyben kitérünk a különböző országok tanterveinek társadalomismereti témakörhangsúlyaira, a műveltségterület iránti oktatáspolitikai elkötelezettség elemzésére, valamint az eredményes társadalomismereti nevelés gyakorlati megvalósulásának feltételeire és nemzetközi példáira.

A 3. fejezet a társadalomismeret és állampolgári kompetencia témáját érintő hazai és nemzetközi kutatások céljait, megközelítési módjait, vizsgálati módszereit, fontosabb eredményeit és következtetéseit foglalja egységes rendszerbe. Azokat a különböző tudományterületekből származó megállapításokat tekintjük át, amelyek kapcsolatba hozhatók a neveléstudomány érdeklődésével, az oktatás-nevelés elméletével és gyakorlatával, ezáltal támpontokat kínálhatnak a tanulók állampolgári léttel kapcsolatos pszichikus struktúráinak és viselkedésbeli megnyilvánulásainak jellemzéséhez. A kutatási eredmények interpretálásában a legfontosabb nemzetközi és hazai kutatási eredményekre támaszkodunk, s a magyar diákok eredményeit nemzetközi kontextusban helyezük el. Mivel hazánkban – a politikai szocializáció problémavilága kivételével – a közelmúltig hiányoztak azok az önálló vizsgálatok, amelyek a társadalomismeret és állampolgári kompetenciák akár egy szűk metszetének (pl. az állampolgári ismeretek, készségek, attitűdök) vizsgálatára irányultak volna, a magyar vonatkozású eredmények leginkább nemzetközi projektekhez kapcsolódnak. Részletesen ismertetjük az állampolgári tudáselsajátítás és fogalmi fejlődés kutatásainak eredményeit, majd bemutatjuk a politikai szocializáció kutatásainak legfontosabb eredményeit. Felidézzük a tanulók mindennapi életével legszorosabb kapcsolatot ígérő közösségi tanulás programjait, majd a fejezetet a politikai és állampolgári identitás nemi különbségeinek ismertetésével zárjuk.

Az értekezés szakirodalmi háttérének áttekintését követő 4. fejezetben (1) a kutatás módszereihez és eszközeihez, (2) az állampolgári ismeretek és készségek vizsgálatára kidolgozott teszthez, valamint (3) a kérdőívvel vizsgált kognitív, affektív és viselkedésbeli megnyilvánulásokhoz kapcsolódó kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmazzuk meg. A 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásának és részvételi formáinak feltárására és összehasonlítására irányuló kutatásunk kérdései és hipotézisei hat kérdéskör körül csoportosulnak: (1) a vizsgálat módszerei és eszközei, (2) a tanulók állampolgári tudásának (ismeretek és készségek) jellemzői, (3) a teszteredményeket befolyásoló tényezők, (4) az állampolgári tudás külső és belső összefüggés-rendszere, (5) a kérdőívvel vizsgált pszichikus komponensek és aktivitásformák életkorok, iskolatípusok és nemek szerinti jellemzői, (6) a kérdőív tartalmi területeinek jellemzői. E hat kérdéskörhöz illeszkedő hipotéziseink bemutatását követően a minta és a mérőeszközök jellemzőit ismertetjük (5. fejezet). Az állampolgári tudásszintmérés és a kérdőíves vizsgálat eredményeit bemutató 6-7. fejezetet követően az értekezés összegzésében igazoljuk vagy cáfoljuk hipotéziseinket, majd a további kutatási lehetőségeket vázoljuk fel.

# 1. AZ ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIA MÉRÉSÉNEK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK ELMÉLETI KERETEI

## 1.1. Az állampolgárság értelmezései

### 1.1.1. Marshall-féle hagyományos értelmezés

A fejezet az állampolgárság és az állampolgári kompetencia fogalmának értelmezését követően a kompetencia pszichikus dimenzióit (propozicionális és procedurális alkotóelemek) ismerteti, melyet egyben általános értékelési keretrendszerként értelemszerűen. Ezt követően – az IEA-vizsgálatok teoretikus alapvetései alapján – meghatározzuk az értekezés elméleti keretrendszerének társadalmi-kulturális kontextusát, majd a demokratikus magatartás folyamatszemléletű modelljének bevezetésével az állampolgári kompetencia és állampolgári viselkedés közötti elméleti kapcsolatot teremtjük meg.

Az állampolgárság értelmezésére, tartalmára számtalan tényező hatással lehet. Jelentését egy adott ország történelmi hagyományai, földrajzi körülményei és kulturális sajátosságai mellett egyéb társadalmi tényezők is befolyásolhatják (*Kerr*, 2008; *Fouts*, 2005., idézi: *Fülöp*, 2009. 45. o.). Az Egyesült Államokban például az állampolgárság témája leginkább a jogi státus, az állampolgárság megszerzése körüli erőfeszítésekben teljesedik ki, a távol-keleti országokban ugyanakkor máig meghatározó elem az erős nemzeti identitás, patriotizmus (*Kerr*, 2008; *Byram*, 2010). Az állampolgárság tehát minden esetben kontextusfüggő, jelentése nem egységes. Szerteágazósága ellenére azonban van néhány tulajdonsága, amely a fogalmat megkülönbözteti minden más terminustól. Az állampolgárság mindig valamilyen közösséghez tartozásra, együttélésre utal. Az együttélés legalább két szinten valósul meg: (1) helyi szinten, ahol az egyén él, valamint (2) az állam szintjén, amely a nemzeti hovatartozást jelöli. A demokratikus társadalmakban az állampolgárság mindig egy olyan körülhatárolható területhez kapcsolódik, amelyen az egyének jogokkal és kötelességekkel rendelkeznek (*Audigier*, 2000/2005).

A demokratikus társadalmak fennmaradását biztosító szabadságjogok öt területre, a polgári, a politikai, a szociális, a gazdasági és kulturális jogokra terjednek ki. Az állampolgári léthez kapcsolódó szabadságjogok klasszikus felosztása *T. H. Marshall* (1950/1992) brit szociológus munkásságához kötődik. *Marshall* koncepciója haladó szelleműnek bizonyult saját korában, mert rámutatott, hogy az állampolgáriság egyes dimenziói az ipari-kapitalista jellegű változásokkal együtt alakultak ki. Megállapítása szerint a változásokat a polgári jogok érvényesítése indította el, amelyet a politikai, majd a szociális jogok garantálása követett. *Marshall* az egyes szabadságjogok tartalmi területeit is meghatározza. Eszerint a polgári jogok a tulajdonhoz való jogra, a személyi szabadságra, valamint a törvény előtti egyenlőségre vonatkoznak. A politikai jogok elsősorban a nyilvánosságban való részvételt érintik (választás és választhatóság). A szociális (valamint a kulturális és gazdasági) jogok az egészségügyi ellátás, a közoktatás, a jövedelemszerzés, a megfelelő lakáskörülmények iránti jogokat biztosítják (*Marshall*, 1950/1992).

*Marshall* kapcsán *Audigier* (2000/2005) kiemeli, hogy a negatív szabadságjogok (polgári és politikai jogok), illetve a pozitív szabadságjogok (szociális, gazdasági és kulturális jogok) kiegészítik, alátámasztják egymást. A minimális anyagi feltételek törvényi garantálása nélkül a mindenkit megillető politikai és polgári jogok funkciótlanok válnának, ugyanakkor a szociális, gazdasági és kulturális jogok kizárólag

a másik két alapjog által biztosított demokratikus vita eredményeként jöhetnek létre. Bár *Marshall* klasszikus felosztását élesen bírálták – főként a polgári jogoktól a szociális jogokig tartó jogfejlődési folyamat tézise miatt – felosztása mégis a napjainkban zajló állampolgári aktivitás vizsgálatát célzó kutatások kiindulópontját, elméleti bázisát képezi.

### 1.1.2. Az állampolgárság és állampolgári magatartás újabb értelmezései

A módszertani megközelítések nagymértékben eltérhetnek az állampolgári lét vizsgálatával foglalkozó tudományterületeken, az egyes diszciplínák kutatói körében azonban egyetértés tapasztalható abban, hogy az állampolgárság tartalmának, fogalmi kereteinek újragondolása vált indokolttá a globalizációval együtt járó társadalmi, gazdasági, szociális és kulturális változások miatt. Az utóbbi években megélnéknél polgári szerepvállalást több nyugat-európai országban a nemzetközi terrorizmus fenyegetésére adott állampolgári válaszreakciókkal magyarázzák (*Kerr*, 2008). Egyik tanulmányunkban (*Kinyó*, 2009) már beszámoltunk arról, hogy az efféle jelenségek feltehetően azzal magyarázhatók, hogy kontrollálatlan, drámai események (pl. természeti katasztrófák) ösztönzően hathatnak a fiatalok szerepvállalására, hiszen általuk valódi értelmet nyer a társadalmi összetartás és összefogás gondolata.

Az állampolgárság átalakuló fogalma kapcsán *Kerr* (2008) kiemeli, hogy a megújulás a tradicionális, legális státuszon alapuló koncepció használható elemeinek megőrzése mellett is lehetséges, amennyiben az kiegészül az állampolgárság újabb értelmezéseivel. Több országban már elmozdultak a jogi státuszra és a tisztán politikai magatartásformákra (pl. szavazáson való részvétel) korlátozódó purista koncepciótól. A megújult szemlélet nyitottabb, és bár elismeri, hogy az állampolgárságnak van egy jogi státuszon alapuló eleme, mégis inkább a szűkebb és tágabb közösség életét alakító folyamatokban való részvétel válik hangsúlyossá, amely magában foglalja a civil társadalomhoz kapcsolódó tevékenységeket, valamint a mindennapi élet olyan mozzanatait, amelyek az egyének saját érdeklődéséhez, elképzeléseihez illeszkednek (*Flanagan és Faison*, 2001; *Kerr*, 2008). *Heater* (1999) koncepciója (idézi: *Fülöp*, 2009. 41. o.) már az állampolgárság megújuló szemléletét tükrözi, mivel a legális státusz mellett új szervezőelvek is megjelennek benne (pl. a földrajzi, politikai vagy kulturális csoporthoz tartozás érzése, valamint az elkötelezettség szándéka, hogy az egyén tegyen valamit a demokratikus közért).

Az állampolgárság újszerű megközelítésére tesz kísérletet *Isin és Turner* (2002), akik három pilléren, a kiterjedésen, a tartalom és a mélységen nyugvó fogalmi keretet javasolnak. Eszerint az állampolgárság kiterjedését egy országban a befogadás és kirekesztés finom szabályai és normái határozzák meg. Az állampolgárság tartalma az állampolgári jogokra és kötelességekre vonatkozik, hiszen a demokratikus országoktól elvárható, hogy precízen szabályozzák az állampolgári jogok és kötelességek viszonyrendszerét, még ha azok mélysége kisebb-nagyobb mértékben el is tér egymástól az egyes országokban. *Isin és Turner* szerint az állampolgári lét függ annak mélységétől is, vagyis attól, hogy egy adott állam milyen mértékű közösségi identitás kialakulását várja el a közösség tagjaitól. A széles értelemben vett állampolgárság a *képzett, aktív és tevékenyen részt vevő* terminusokkal írható le, míg a szűken értelmezett állampolgárság a közösségi-társadalmi lét minimalista felfogásából indul ki, s az egyszerű legális státuszhoz áll legközelebb.



## 1.2. Az állampolgári kompetencia elméleti modellje

### 1.2.1. A kompetencia vizsgálatának előzményei és társadalmi relevanciája

A modern demokratikus társadalmak fennmaradásának egyik kulcseleme az állampolgárok aktív szerepvállalása a személyes és közügyek intézésében. Az állampolgári kompetencia kialakulása és iskolai fejlesztése a társadalmi egyensúly megteremtésének egyik legfontosabb biztosítéka lehet a jövőben, hiszen a terület számos lehetőséget kínálhat a társadalmunkban meglévő szociális és kulturális egyenlőtlenségek enyhítésében. A legtöbb dologra, köztük az állampolgári lét viselkedés- és tevékenységformáira is igaz, hogy elsajátításuk tanulás útján valósul meg. Az állampolgári vagy társadalomismereti nevelés azonban lényegesen többet jelent az állampolgári léte és a demokráciára vonatkozó ismeretek elsajátításánál. Ezt a többletet olyan terminusok hivatottak kifejezni, mint az „aktív állampolgárság”, vagy az „aktív és felelős állampolgárság”. Mindkét terminus alapvetően arra utal, hogy az állampolgár tevékenyen és konstruktívan közreműködhet a szűkebb és tágabb társadalmi folyamatok alakításában (OFI, 2009).

Az Európai Unióban az ezredforduló környékén kezdődtek meg olyan kutatások, amelyek az aktív állampolgárság elemeinek és az állampolgári kompetencia komponenseinek feltárására irányulnak, s attól kezdve intenzív kutatómunka zajlik az aktív, részvételen alapuló állampolgári tevékenységformák előmozdítása, ösztönzése érdekében. Az Európai Unió elkötelezettsége olyan kutatóprogramok támogatásában nyilvánul meg, amelyek a kompetencia alkotóelemeinek meghatározását, valamint az állampolgári aktivitás disszeminációját, széleskörű társadalmi terjesztését tűzik ki célul. A törekvések az Európai Bizottság Learning for Active Citizenship kezdeményezésében (Európai Bizottság, é. n.), valamint a CRELL Méltányosság, társadalmi kohézió és aktív állampolgárság (*Equity, social cohesion and active citizenship*) programjában testesülnek meg (l. CRELL, é. n.).

Felmerülhet a kérdés, milyen tényezők indokolták, hogy az állampolgári kompetencia kiemelt jelentőségűvé vált az EU politikájában. Hoskins (2006) rámutat, hogy a terület felértékelődésének háttérben mindenekelőtt a nemzetközösség jövőjéért és fennmaradásáért érzett aggodalom állt. Az EU hosszú távú fennmaradásának ugyanis az a feltétele, hogy a közösségben olyan állampolgárok éljenek, akik mind politikailag, mind a civil társadalom szintjén elkötelezettek hazájuk és a tágabb politikai közösség iránt. A következőkben áttekintjük azokat a folyamatokat és problématerületeket, amelyek az EU döntéshozóit határozott állásfoglalásra készítették.

1. Egész Európában általános problémának bizonyul a demokrácia hagyományos formáinak (szavazás, párttagság) elutasítása, továbbá a politikai pártok és politikusok iránti bizalomhiány. A fiatalok heves demonstrációi pedig azt bizonyítják, hogy a demokratikus deficit miatti elégedetlenség sok esetben neheztelésbe, erőszakos megnyilvánulásba is ácsaphat.
2. A civil szervezetekben való alacsony részvételi arány arra utal, hogy a civil társadalom iránti elkötelezettség mértéke Európa-szerte alacsony (Hoskins, 2006).
3. A részvétel hagyományos formáinak visszaszorulását a szakemberek a növekvő individualizáció és globalizáció jelenségeivel magyarázzák. Úgy tűnik, hogy az utóbbi jelenség következtében a kormányok hosszabb távon valamelyest veszíthetnek a döntéshozatali szerepükből (Pleyers, 2005; idézi: Hoskins, 2006. 3. o.).

4. A kutatók úgy vélik, hogy az állampolgárok involválódásának hiánya hosszú távon európai, nemzeti és helyi szinten is veszélyeztetheti a demokráciát és a kormányzati intézmények folytatólagos legitimitációját. A részvétel olyan új formái kerültek előtérbe, melyben az állampolgárok informális közösség tagjaként segítik egymást, s inkább ilyen formában szerveznek tiltakozást, vagy vesznek részt demonstrációban (Blanch, 2005; idézi: Hoskins, 2006. 3. o.).

### 1.2.2. Az állampolgári kompetencia és fogalmi környezete

A CRELL aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciója az állampolgári kompetencia (*civic competence* vagy *citizenship competence*) fogalmát olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együtteseként határozza meg, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, valamint a civil társadalomban (Hoskins és Crick, 2008). A képességek gyakorlati alkalmazása a helyi és tágabb közösségben felmerülő problémák megoldásában történő hatékony közreműködéssel valósítható meg. Ez magában foglalhatja a kritikus és kreatív észrevételek megfogalmazását, a konstruktív, tevékeny részvételt a közösségi tevékenységekben, valamint a döntéshozatal minden szintjébe történő bekapcsolódást is (Hoskins és Crick, 2008). A CRELL értelmezése egy idealizált, elsősorban felnőttekre vonatkoztatott koncepcióból indul ki, melyben az állampolgári aktivitás a részvétel legszélesebb formáira terjed ki, s nem csak a személyes, önérvényesítő jelentéstartalomra korlátozódik, hanem hatóköre kiterjed a politikai, kulturális, gazdasági tevékenységekre is (1. táblázat).

1. táblázat. Az állampolgári részvétel közösségi szintű minimális elvárásai. (Josef és Veldhuis, 2006. 6. o. alapján)

Az állampolgári részvétel minimálisan elvárt formái	
1. Politikai részvétel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szavazás a helyi, regionális, nemzeti és európai választásokon és referendumokon</li> <li>• Befolyásgyakorlás a döntéshozó folyamatokra (vagy informális úton, lobbitevékenységgel)</li> <li>• Az állampolgárok politikai érdeklődésének felkeltése politikussal való kapcsolatfelvétel által</li> </ul>
2. Szociális részvétel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Önkéntes szervezet tagjává válás</li> <li>• Tagság más szervezetben, vagy részvétel egyazon szervezet más tevékenységeiben</li> </ul>
3. Kulturális részvétel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Küzdés a kirekesztés és diszkrimináció ellen</li> <li>• Szociális kohézió elősegítése</li> </ul>
4. Gazdasági részvétel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Részvétel a termelés folyamatában</li> <li>• Egy üzem/szervezet munkavállalói tanácsának tagjává válás</li> <li>• Cselekvés a javak egyenlőtlen globális elosztása ellen</li> </ul>

Az állampolgárikompetencia fogalmának magyarországi feltűnése nagyjából egybeesik az Európai Unió által azonosított nyolc kulcskompetencia-terület megjelenésével. A fogalom megismeréséhez és széleskörű elterjedéséhez nagymértéken hozzájárult, hogy a Nemzeti alaptanterv adaptálta az európai uniós kulcskompetenciákat, így 2007 óta a szociális és állampolgári kompetencia is az alapvető tantervi célok között van jelen a tartalmi szabályozás dokumentumában. Az állampolgári kompetencia fogalma megfelel a hazai neveléstudományban Nagy József (2000) által meghonosított kompetenciafogalom kritériumainak, s a nemzetközi szakirodalomban leggyakrabban használt terminusok tükörfordítása (*civic competence* vagy *citizenship competence*) is alátámasztja a kompetencia terminus használatát.

Megjegyezzük azonban, hogy a fogalom mibenlétének értelmezésére – a kompetenciafogalom alternatívájaként – ekvivalensnek bizonyulna a műveltségként (*literacy*) történő értelmezés is. Tartalmi elemei ugyanis problémamentesen illeszkednek a folyamatos jelentésgazdagodást mutató műveltségkoncepcióhoz (l. *Csapó*, 2008), mivel (1) az állampolgári ismeretek, készségek, képességek, attitűdök és viselkedésbeli megnyilvánulások elsajátítása a tanulót körülvevő társadalmi környezettel kölcsönhatásban valósul meg, (2) a diákok a mindennapi, iskolán kívüli életre készülnek fel, valamint (3) az elsajátított tudás társadalmilag értékes, a való életben is hatékonyan alkalmazható.

A vizsgálandó terület több mint egy évtizedre visszanyúló nemzetközi kutatási hagyományai miatt, valamint a hazai gyakorlatban meghonosodott és elterjedt kompetenciafogalom miatt értekezésünkben a kompetencia fogalmát használjuk; a tantervi dokumentumokban azonosított tartalmi elemek összességét pedig a műveltségterület fogalmával jellemezzük. Értekezésünkben az állampolgári kompetencia mint pszichikus rendszer mellett a tanulók állampolgári viselkedésformáival is foglalkozunk. Utóbbi szinonimáiként munkánkban az állampolgári aktivitás, magatartás, részvétel és aktivitás terminusokat használjuk.

### **1.2.3. Az állampolgári kompetencia pszichikus dimenziói**

#### *A kompetenciamodellek közös vonásai*

A demokratikus állampolgári részvétel- és viselkedésformák alapjait képező pszichikus komponensek azonosítása és rendszerezése során abból az alapvető tényből indulunk ki, hogy napjainkra számos, különböző elméleti megfontoláson és rendszertanon alapuló kompetencialista került nyilvánosságra. A műveltségterület tantervi szabályozásának megjelenésével párhuzamosan ugyanis egyre több ország és tudományos kutatóintézet tett közzé olyan elméleti keretrendszereket és modelleket, amelyek alapként szolgálnak különböző életkorú tanulók állampolgári kompetenciájának méréséhez-értékeléséhez (pl. *Quigley* és *Bahmueller*, 1991; a németországi BLK-modellkísérlet; a NAEP-vizsgálatok mérési-értékelési keretrendszere; az NCSS értékelési standardjai stb.). Az általunk ismert mérési-értékelési keretrendszerek közül a korábban említett CRELL-kezdeményezés komponenskészlete, valamint az egyesült államokbeli NAEP-vizsgálatok rendszertana (l. *NAGB*, 2010) tekinthető a legkidolgozottabbnak. A CRELL szakértői – az állampolgári kompetencia definiálása mellett – a hatékony állampolgári részvételt megalapozó értékeket, ismereteket, attitűdöket, képességeket és identitásformákat tartalmazó részletes dokumentumot állított össze politikusok, pedagógusok és tanárképző intézetek számára (l. *Josef* és *Veldhuis*, 2006), az egyesült államokbeli ún. NAEP-vizsgálatok társadalomismereti területének méréséhez kidolgozott keretrendszer (*NAGB*, 2010) viszont a legújabb kognitív kutatások megállapításait veszi alapul a releváns képességek azonosításakor.

A mérési-értékelési keretrendszerek ismeretében meglehetősen bonyolult vállalkozás egy olyan értelmezési tartományt megállapítani, amely a különféle megközelítések közös nevezőjét alkothatja, ennek ellenére azonban néhány megállapítás mégis megfogalmazható. Ha az állampolgári kompetenciát modellezni szeretnénk, az első alapvető felismerés, hogy létezik egy kognitív (ismeretek, képességek) és egy érzelmi (attitűdök, vélemények, normák, értékek) tartománya, amelyek csak az elméleti elemzés szintjén különíthetők el egymástól, a személyiség szintjén azonban elválaszthatatlan egységet alkotnak (*Csapó*, 2001; *Becker*, 2008; *Kerr*, 2008).

Másodszor, megállapíthatjuk, hogy az állampolgárikompetencia-fogalom a széles értelemben vett állampolgárság értelmezéséből indul ki, melynek attribútumai a tudatos, felelős, demokratikusan gondolkodó és a közösségi ügyekben szerepet vállaló egyén nevelésében ragadhatók meg. Harmadik megállapításunk a kompetencia fogalmának hatókörével kapcsolatos. A jelentősebb, elméletileg is szilárdan megalapozott taxatív felsorolásokban (pl. *Josef és Veldhuis*, 2006) egyértelműen felismerhetők a *Marshall*-féle klasszikus felosztáson alapuló tartalmi területek, a politikum, a gazdaság, a jog, valamint a társadalom/hétköznapi élet dimenziói. Mindez egyúttal azt is jelenti, hogy a társadalomtudományi diszciplínák (pl. politológia, ökonómia, jogtudomány, szociológia, kognitív pszichológia, szociálpszichológia) a kompetencia meghatározásánál vonatkoztatási diszciplínának tekinthetők, és a humán tudományok képviselői – mindig az aktuális társadalmi-gazdasági-kulturális folyamatok függvényében – igénnyel léphetnek fel egy tudományos konszenzuson alapuló megközelítés kialakításában.

Végül, az oktatáspolitikai-pedagógiai törekvések szerinti szándékok alapján a keretrendszerek – *Falus* és *Jakab* (2005a) terminológiáját alapul véve – a „szocializációs szükségleteket támogató törekvések” közé sorolhatóak. Bár *Falus* és *Jakab* eredetileg a társadalomismeret tantárgy bevezetése háttérében lévő oktatáspolitikai és pedagógiai törekvések kapcsán vezette be az idézett terminust, a kifejezés használata a mérési-értékelési keretrendszerek mögött felismerhető indíttatás leírására is alkalmas. A társadalomismeret tantárgyra, valamint az értékelési keretrendszerek elméleti alapvetéseire egyaránt igaz ugyanis, hogy az efféle törekvések „[i]gazi értékét nem az mutatja, hogy a diákok mit ismernek az iskolában, hanem az, hogy hogyan viselkednek majd a későbbiekben, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek” (*Falus* és *Jakab*, 2005a. 122. o.).

A következőkben a nemzetközi és hazai szakirodalom megállapításainak figyelembevételével az állampolgári kompetencia alkotóelemeit, azaz a demokratikus gondolkodáshoz és a társas helyzetekben történő információfeldolgozáshoz szükséges ismereteket és kognitív képességeket azonosítjuk. A propozicionális tudáselemek kapcsán rámutatunk a társadalomismereti fogalmak klasszifikációjának fontosságára, a demokratikus gondolkodás és a társas helyzetekben történő információfeldolgozás képességeit pedig a *NAGB* (2010) keretei alapján határozzuk meg.

#### *A propozicionális tudáselemek – a társadalommal kapcsolatos fogalmak rendszere*

A CRELL dokumentumában világosan kirajzolódik az a törekvés, hogy a tanulók a hétköznapi életben felhasználható tudásra tegyenek szert és cselekvő állampolgárrá váljanak. A dokumentum viszont nem fektet kellő hangsúlyt arra, hogy az iskolába lépéskor a tanulóknak már számos tapasztalati ismeretük van a világról, a társadalomról és annak működéséről. A mindennapi tapasztalatok és a kutatási eredmények is azt igazolják, hogy bizonyos társadalmi fogalmak (pl.: vagyon, tulajdon, pénz, ár, hatalom, jólét, profit) nagyon korán megjelennek a tanulók tudatában (*Furnham*, 1994, idézi: *Csapó*, 2001. 137. o.), ezek azonban nem alkotnak összefüggő, koherens rendszert (*Berti és Andriolo*, 2001). Ha a tantervek és a tanítás gyakorlata nem célozza meg az előzetes ismeretek és meggyőződések felszínre hozatalát, és az iskola nem vállalja fel a társadalomismereti kulcsfogalmak elsajátításának feladatát, akkor a tanulók ismereteinek gyarapodása és erkölcsi fejlődése esetlegessé válik, s mindez hatást fog gyakorolni a későbbi állampolgári aktivitásukra és magatartásukra is (*Kinyó és Barashevich*, 2010).

A természettudományos tárgyak és a jelentősebb hagyományokra visszatekintő humán tárgyak esetében a szaktudományos fogalmak rendszere beépült a tantárgyi struktúrába, a tantárgyak fogalomrendszere az adott tudományterület fogalmi rendszeréből építkezik. A társadalomtudományi fogalmak esetében azonban bonyolultabb a helyzet. A társadalommal kapcsolatos fogalmaink sok esetben szubjektív elemeket tartalmaznak, emellett – közép-kelet-európai történelmi sajátosságainkból adódóan – a rendszerváltás előtti korszak számos fogalma, kifejezése is jelen van még a közgondolkodásban. Közép-Kelet-Európában a legtöbb múltból örökölt fogalom és kifejezés pejoratív jellegű, és leginkább csak a laikus közvélemény megosztására alkalmas azáltal, hogy korábbi társadalmi ellentéteket kíván felszínen tartani és konzerválni. Napjainkban is viszonylag gyakran találkozhatunk például a kozmopolitizmus, urbánus gondolkodásmód és a vidéki populizmus közötti nemkívánatos különbségtétellel (Setényi, 2003). A demokratikus berendezkedéssel és a társadalommal kapcsolatos kulcsfogalmak alapkészlete és rendszere tehát még napjainkban is formálódóban van, és – néhány ígéretes tananyag-fejlesztési kezdeményezéstől eltekintve – nem jött létre egy átgondolt rendszertant követő, fogalmi szintek szerint építkező struktúra. Azon túlmenően, hogy tudjuk, egyes fogalmakkal már nagyon korán, az iskolai tanulmányok előtt megismerkednek a tanulók, és léteznek olyan fogalmak is (pl. állam, államformák, kormányzat, törvény), amelyeket elsősorban az intézményes oktatás során sajátítanak el (l. Csapó, 2001), a demokráciához és állampolgársághoz kapcsolódó fogalmak fejlődésével kapcsolatban rendelkezünk további ismeretekkel (részletesebben l. 3.4. fejezet). A társadalomismereti fogalmak klasszifikációjának területén azonban tudomásunk szerint sem a nemzetközi gyakorlatban, sem hazánkban nem történt évek óta komolyabb előrelépés.

#### *Az állampolgári kompetencia kognitív képességei és készségei*

##### A képességek azonosításának forrása

A társadalomismereti nevelés és oktatás során, valamint a tanulót körülvevő szociális környezet hatásai eredményeként elsajátított információk, ismeretek, eszmék, alapelvek, fogalmak felhasználhatóak a hétköznapi életben, gyakran azonban nem bizonyulnak elegendőnek egy konkrét, kontextusfüggő jelenség megértéséhez, vagy a megértés fejlődéséhez. Ha a tanulók állampolgári kompetenciájának fejlesztését célként jelöljük meg, és elvárásként fogalmazzuk meg, hogy az elsajátított ismereteket a különféle állampolgári szerepekben és tevékenységekben megfelelően alkalmazzák, akkor nem tekinthetünk el a demokratikus gondolkodáshoz és a társas helyzetekben történő információfeldolgozáshoz szükséges kognitív képességek azonosításától. Az egyesült államokbeli ún. NAEP-vizsgálatok állampolgári ismeretek területének méréséhez kidolgozott keretrendszer a legújabb kognitív kutatások megállapításait veszi alapul a releváns képességek azonosításakor. A legtöbb képességhez hasonlóan, az állampolgári kompetencia képességeinek működése is konkrét tartalmakon valósul meg. A NAGB (2010) által azonosított képességek, valamint azok rész-képességei és műveletei akár lehetséges kiindulópontjai lehetnek magyarországi mérési standardoknak is, mert olyan általános keretként értelmezhetők, amelyekhez különböző évfolyamokon releváns tartalmak rendelhetők, vagyis alkalmasnak bizonyulnak a sajátos történelmi hagyományok és egyéb kontextusspecifikus tényezők számbavételére is. A következőkben a NAGB (2010) értékelési keretrendszerének képességstruktúrája alapján (azonosítás és leírás; magyarázat és analízis; álláspontok értékelése, állásfoglalás kialakítása, álláspontok védelme) tekintjük át a műveltségterület képességeit és rész-képességeit, a magyarországi és európai vonatkozású szemléltető példákkal pedig

azt kívánjuk demonstrálni, hogy egy adott kultúrában kialakított képesség- és művelési struktúra alkalmazhatónak bizonyulhat eltérő kulturális viszonyok között is.

Az állampolgári kompetencia kognitív képességei képessé teszik a tanulókat a társadalomismereti témák elsajátítására, és megteremtik az alapjait az elsajátított ismeretek mindennapi tevékenységekben való alkalmazásának. A képességek az információk, társadalmi folyamatok és struktúrák, összefüggések, érvek és álláspontok azonosítását, magyarázatát és elemzését teszik lehetővé. Emellett hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy saját állásfoglalást alakítsanak ki, és megvédjék azt.

### Azonosítás és leírás

Az azonosítás (*identifying*) bizonyos dolgoknak való szándék- vagy jelentőség tulajdonítást jelent. E dolgok lehetnek konkrétak (pl. az országgyűlési vagy önkormányzati képviselők) vagy absztraktak (pl. az igazság fogalma). Egy konkrét vagy absztrakt dolog azonosítása a megkülönböztetés, a hasonlóság alapján történő csoportba sorolás, valamint az eredet-meghatározás által valósulhat meg.

A leírás (*describing*) egy dolog tulajdonságairól vagy jellemzőiről történő beszámolót jelöl, amely konkrét vagy absztrakt folyamatokra, intézményekre, funkciókra vagy célokra vonatkozhat. A leírás elemei:

- *kulcsfogalmak meghatározása* (pl. alkotmány, kormány, nemzet, állam, politika, demokrácia, törvény),
- *különbségtétel* (pl. a hatalmi ágak szétválasztása, a civil társadalom és az állam, a közigazgatás állami és helyi szintjei, politikai pártok),
- *személyek, szimbólumok és intézmények azonosítása* (pl. emblematikus történelmi személyek és politikusok, nemzeti emlékhelyek, közlekedési és útbaigazító táblák),
- *eszmék, elméletek és fogalmak azonosítása* (pl. emberi jogok, kisebbségi jogok, civil társadalom),
- *érzelemkifejező nyelvhasználat és érzelemkifejező szimbólumok azonosítása* (pl. címer, zászló, Himnusz, parlament, nemzeti jelképek, egyéb magyarságszimbólumok és EU-s szimbólumok),
- *funkciók és folyamatok leírása* (pl. az Európai Unió funkciói, csatlakozási folyamat, demográfiai folyamatok, rendszerváltás),
- *történelmi eredet meghatározása* (pl. családfa, nemzeti ünnepek, honfoglalás, népvándorlás),
- *tulajdonságok és jellemzők leírása* (pl. a helyi önkormányzat, a magyar társadalom, népszokások),
- *tulajdonságok alapján történő kategorizálás* (pl. államformák, szabadságjogok)
- *tendenciák leírása* (pl. lakóhely lélekszámának változása, politikai és a civil társadalmi részvétel, bevándorlás, nemzetközi hatások, globalizáció).

### Magyarázat és analízis

A *magyarázat* egy jelenség, esemény vagy folyamat interpretálását, vagy az okainak meghatározását jelenti. Magyarázatot lehet adni például események vagy cselekedetek okaira, események vagy eszmék jelentőségére, illetve valamilyen állásfoglalás mögött meghúzódó okokra.

Az *analízis* egy esemény vagy folyamat összetevőire, alkotóelemeire bontását jelenti a szándék vagy jelentőség megállapítása érdekében. Elemezhetők például események okai és következményei, vagy szociális, politikai, gazdasági, kulturális

folyamatok és intézmények. A magyarázat és analízis elemei:

- *folyamat interpretálása* (pl. parlamenti választás),
- *cselekvések, események és tendenciák okainak elemzése* (pl. az alacsony szavazási részvétel, privatizáció, taxisblokkád, munkavállalás az EU-ban, alapítvány támogatása, véradás),
- *események, jelenségek okainak és következményeinek magyarázata* (pl. magas vagy alacsony részvételi arány a választáson, intenzív választási kampány, települési infrastruktúra fejlesztése),
- *az érzelmkifejező nyelvhasználat indítékainak elemzése* (pl. érdeklődés felkeltése, cselekvésre ösztönzés, szimpátia elnyerése),
- *összehasonlítás és ellentétbe állítás* (pl. totalitárius rendszerek, világvallások, államformák),
- *tény és vélemény megkülönböztetése* (pl. Az az egyéni meggyőződés, hogy az állampolgárok nem befolyásolhatják a politikát, szemben áll a helyi népszavazási kezdeményezés lehetőségével.),
- *célok és eszközök közötti különbségtétel* (pl. adózás és a közbiztonság, fűtőkorszerűsítés és a környezetvédelem),
- *felelősség megállapítása* (pl. személyi és közösségi felelősség),
- *események, eszmék és jelenségek jelentésének vagy jelentőségének értelmezése* (pl. külföldi munkavállalás, szabad vallásgyakorlás, a munkaerő szabad áramlása).

Álláspontok értékelése, állásfoglalás kialakítása, álláspontok védelme

Az *álláspontok értékelése* egy adott ügyben résztvevők által támogatott célok, és azok eléréséhez azonosított eszközök erősségeinek és gyengeségeinek megítélését jelenti bizonyos szempontok, kritériumok mellett.

Az *állásfoglalás* a támogatandó álláspont kiválasztása, vagy egy új álláspont kialakítása bizonyos szempontok, kritériumok mellett.

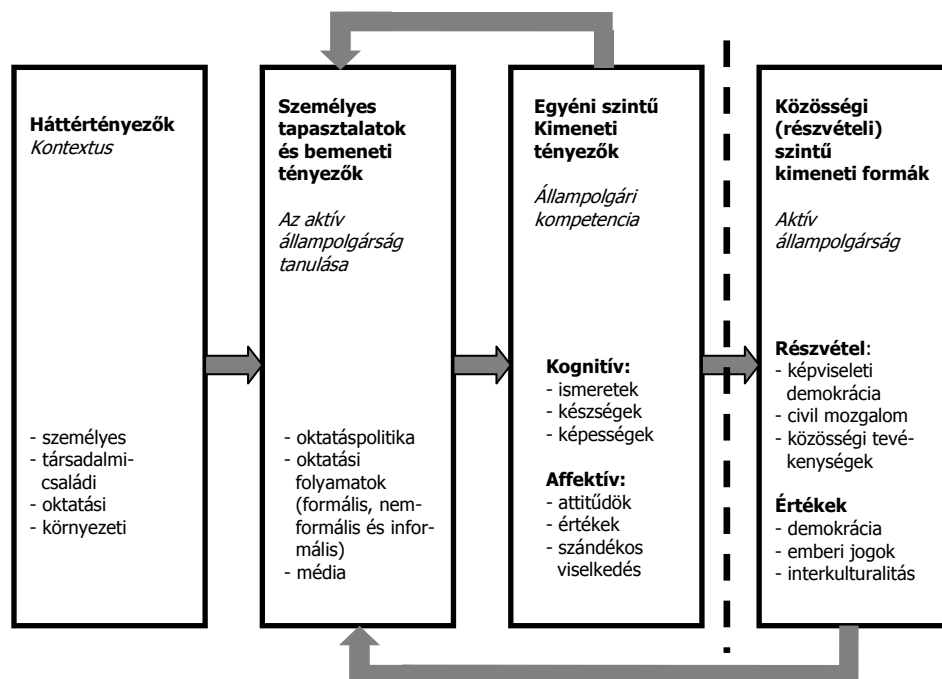
Egy *álláspont megvédése* a saját álláspont mellett szóló érvek összegyűjtését és a bizonyítékok bemutatását, valamint a saját álláspont ellen szóló érvekre történő reagálást és válaszadást jelenti. Az ide tartozó képességek az alábbiak:

- *erősségek és gyengeségek azonosítása* (pl. egy tervezett helyi rendelet kapcsán),
- *személyeskedő és illogikus érvek kétségbe vonása* (pl. sértegetés, személyes támadások, rosszindulatú célozgatás, körkörös érvelés felismerése),
- *érvek, analógiák és adatok érvényességének vizsgálata* (pl. az adatok forrásának megbízhatósága, hiteltelen adatok figyelmen kívül hagyása, az analógiák megfeleltetése),
- *egy esemény alátámasztására vagy elutasítására alkalmas bizonyítékok* (pl. bizonyítékok megbízhatósága, kettő vagy több bizonyíték összhangja vagy ellentmondása),
- *lehetséges következmények bejósolása* (pl. a predikció megbízhatósága, egy esemény bekövetkezésének valószínűsége, jelenségek, események összevetése korábbi hasonló esetekkel, a társadalmi előítéletek és sztereotípiák veszélyei).
- *célok és eszközök értékelése* (pl. olyan eszközök, amelyek nem segítik elő a célok elérését; etikátlan eszközök és célok; célok, amelyek ellentmondanak más kívánatos céloknak).
- *alternatívák költség-haszon elemzése* (pl. egy döntés kapcsán a pozitívan és

- negatívan érintett személyek köre),
- *álláspont kiválasztása meglévő alternatívák közül* (pl. meglévő álláspontok elemzése, álláspontok megítélése megfelelő kritériumok használatával),
  - *új álláspont kialakítása* (pl. az alternatívák legjobb elemeinek összegyűjtése, az elemek egyedi módon történő összekapcsolása),
  - *álláspont védelme* (pl. konzisztencia az alapvető értékekkel és alapelvekkel; a haszon túlsúlya a költségekkel szemben; az alternatívák között a legkevésbé és leginkább kifogásolható elemek),
  - *az ellenérvekre történő válaszadás* (pl. megfelelő bizonyíték bemutatása; a téves állítások és az érzelmi nyelvezet elhárítása; rámutatás az ellenérvek inkonzisztenciáira; különböző álláspontok erősségeinek egyeztetése; a legjobb ellenérv figyelembe vétele).

#### 1.2.4. Az állampolgári kompetencia és az aktív állampolgári részvétel kapcsolata

A CRELL szakértői csoportja által kidolgozott kompetencia alapú modell (l. bővebben: *Hoskins, 2006*) és annak letisztultabb változata (*Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber, 2008*) napjainkban az állampolgári lét kérdéseire kapcsolódó tudományos vizsgálatok általános keretrendszerének tekinthető. Az 1999-es IEA felmérés eredményeinek felülvizsgálatára és metaelemzésére például már az állampolgárikompetencia-modell jegyében került sor. Az 1. ábrán bemutatott modell szerint az aktív állampolgárság tevékenységformáinak iskolai és iskolán kívüli elsajátítása, gyakorlása során alakul(hat) ki a tanulók állampolgári kompetenciája, amely felnőttkorban szilárd alapot nyújthat a további állampolgári tevékenységformákhoz. Ez az összefüggésrendszer tehát az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszi függővé az egyének közügyekben való részvételi hajlandóságát.



1. ábra  
Az aktív állampolgárság modellje (*Hoskins és mtsai, 2008. 14. o. alapján*)



Mivel a modell a bemeneti és kimeneti tényezők között csupán közvetett kapcsolatot létesít, felmerül a kérdés, hogy az állampolgári lét tanulása hogyan vezethet a mindennapi életben megnyilvánuló aktív állampolgári részvételhez. A kérdést úgy is megfogalmazhatjuk, hogy mi a garancia arra, hogy – az állampolgári lét komponenseinek elsajátítását követően – a tanulók felnőttkorukban aktív szerepet fognak vállalni a közügyek intézésében. Erre a kérdésre ugyan nem adható válasz, *Hoskins* és *mtsai* (2008) elméleti megközelítése azonban éppen azért figyelemreméltó, mert az általuk felvázolt összefüggésrendszer az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszi függővé az egyének közügyekben való részvételi hajlandóságát, illetve figyelembe veszi azt a tényt is, hogy egy olyan műveltségterületről van szó, ahol az informális tanulásnak (a családban, a szociális környezetben vagy a munkahelyen előforduló, nem feltétlenül szándékos egyéni tapasztalatoknak) szinte nagyobb a szerepe a formális tanulásnál.

### **1.2.5. Az állampolgári kompetencia társadalmi és kulturális kontextusa**

Az 1. ábrán bemutatott kompetenciamodell alapvető hiányossága, hogy a kompetenciát befolyásoló külső, társadalmi-kulturális háttértényezőkből származó szocializációs hatások szerepét nem járja körül kellő alaposítással, ezért az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának azonosításához az IEA 1999-es és 2009-es társadalomismereti témájú vizsgálatainak teoretikus alapvetéseire támaszkodunk.

Az állampolgári kompetencia társadalmi-kulturális kontextusai azokra a mindennapi színterekre vonatkoznak, amelyekben spontán vagy szándékos módon állampolgári értékek és ismeretek elsajátítása mehet végbe; az állampolgári attitűdök és motívumok pozitív irányú változása valószínűsíthető, továbbá fejlődhet az állampolgári készségek és képességek alkalmazásának hatékonysága.

*Az IEA Civic Education Study (CivEd, Állampolgári tudás és részvétel vizsgálat) általános elméleti modellje*

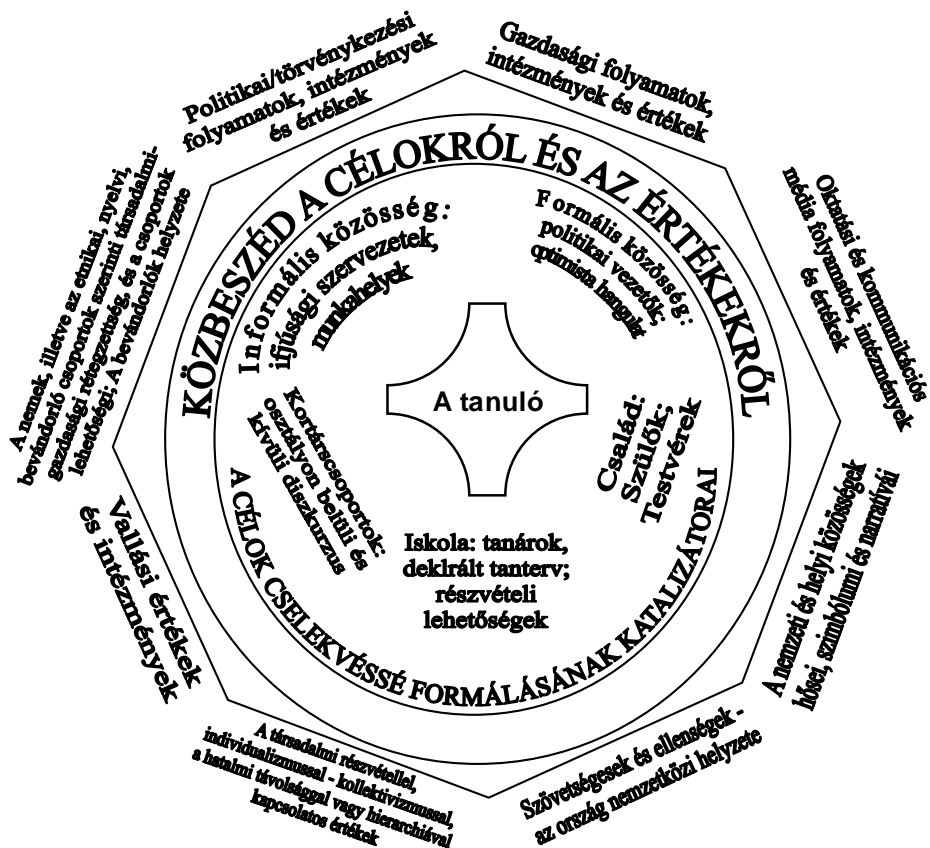
A 28 ország részvételével lebonyolított 1999-es IEA CivEd vizsgálat elméleti modellje (1. 2. ábra) közel egy évtizedig szinte kizárólagos szerepet töltött be az állampolgárikompetencia-vizsgálatok általános elméleti megalapozásában; egyes elemei még az Egyesült Államokbeli NAEP-vizsgálatok (*National Assessment of Educational Progress – Az Iskolai Előremenetel Országos Felmérése*) társadalomismereti területének értékelési standardjába is beépültek. Az ún. oktogon-modell leginkább azzal vívta ki a nemzetközi kutatóközösség elismerését, hogy készítői az általános pszichológiai elméletek mellett, a szociológia és a politikatudományok által felhalmozott tudásbázisra is építettek, vagyis több tudományterület megállapításait integrálták.

A felmérés alapjául szolgáló elméleti modell két általános pszichológiai elmélethez, az ökológiai fejlődéshez és a szituatív tanuláshoz köthető. Az elméleti keretmodell szerint az állampolgári ismeretek alapjainak elsajátítása a szűkebb családban és a kisgyermekkorú barátokkal, valamint a mikroközösség tagjaival folytatott társas interakciókkal veszi kezdetét. A tanulási folyamat ezután az iskolában folytatódik, ahol a tanulók interakcióba lépnek kortársaikkal, a pedagógusokkal, valamint az iskolai dolgozókkal, s közben elsajátítják az elfogadott viselkedésformákat és az alapvető értékeket. Emellett minden egyéb színtér és körülmény lehetőséget biztosíthat a társadalmi folyamatok tanulmányozásához. A fiatalok mindennapi életének társas kontextusai (az otthoni és iskolai tevékenységekben való részvétel, a családdal és a kortársakkal folytatott interakciók) hatást gyakorolnak gondolkodásukra, a társadalmi

jelenségek megértésének folyamataira, illetve az önmagukról és a világról alkotott tudásrendszer felépítésére. Bár a tanulók szocio-ökonómiai háttere adott, és egyéb személyes jellemzők is (pl. a nem, vallás, nemzetiség) meghatározottak, ezeket az adottságokat a megélt tapasztalatok és szocializációs hatások – köztük a formális és nem formális nevelés-oktatás különböző szintjei, a média, valamint a kortársak – formálják.

A tágabb szocializációs tényezők a politikai-gazdasági intézményekhez és folyamatokhoz kapcsolódnak, de emellett a társadalom egyéb reprezentációi (pl. az ország nemzetközi helyzete, nemzeti szimbólumok) is jelentős szerepet töltenek be nemzeti, közösségi és egyéni szinteken egyaránt (Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 1999).

A pszichológián kívül más tudományterületek is hatást gyakoroltak az IEA-vizsgálat elméleti keretének kidolgozására. A szociológusok és a politikatudományok képviselői a politikai szocializáció jelentőségére világítanak rá (Niemi és Hepburn, 1995; Flanagan és Sherrod, 1998), a társadalomtudományok képviselői pedig a demokratikus átmenet, a posztmaterialista értékek, valamint a politikai kultúra és állampolgárság összefüggéseit emelik ki.



2. ábra

Az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatának elméleti kerete (Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 1999. 21. o. alapján)

Az IEA ICCS vizsgálat általános elméleti modellje

A tíz évvel később, 2009-ben, magyar tanulók részvétele nélkül lebonyolított állampolgári műveltség témájú IEA ICCS-vizsgálat, újabb, de a korábbi modell

gondolatiságából számos komponenst megőrző elméleti kerete az állampolgári nevelés eredményeit leginkább befolyásoló tényezőkre helyezi a hangsúlyt (3. ábra). Az újabb modell koncepciójában a korábbihoz képest nagyobb szerepet kaptak azok a személyek és körülmények, akiktől és amelyektől közvetlen, direkt szocializációs hatás valószínűsíthető, és háttérbe szorultak azok a tényezők és folyamatok, amelyek empirikus vizsgálatokkal viszonylag nehezen vizsgálhatóak, és befolyásoló szerepük feltehetően nem lenne jelentős. A témában végzett empirikus kutatások megállapításaival összhangban azok a szinterek váltak a modell központi elemeivé, amelyekben a fiatalok számos tevékenységformán és személyes tapasztalatokon keresztül alakíthatják ki állampolgári szerepeiket: a család, az iskola és a tágabb közösség (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito és Kerr, 2008). Torney-Purta, Hahn és Amadeo (2001) már az 1999-es IEA CivEd vizsgálat elméleti modellje kapcsán megfogalmazta, hogy a fiatalok – az egymást átfedő közösségekben – perifériális szerepből központi résztvevőkké lépnek elő az évek előrehaladtával. Schulz és mtsai (2008) megőrizték és továbbfejlesztették a szocializációs szinterek dinamikus változásának alap gondolatát, amikor a fiatalok állampolgári tudását, nézeteit és meggyőződéseit befolyásoló tényezőket egy többszintű struktúrában rendezték el. A modellalkotók az iskola és a családi környezet egymást átfedő kontextusában helyezték el a tanulót. Az iskola és családi környezet a helyi közösség részeként nyert értelmet, s az utóbbi helyét a tágabb (regionális, nemzeti és nemzetközi) környezetbe ágyazottan jelölték meg.

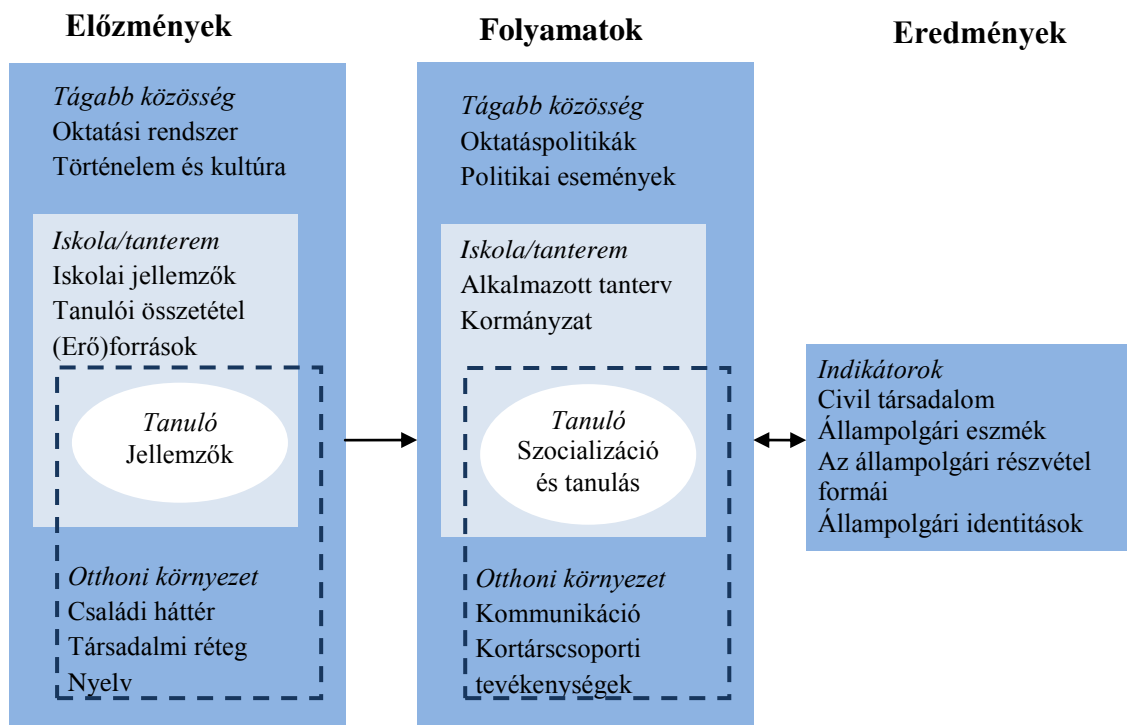
Az IEA ICCS elméleti keretmodellje az alábbi szinteket különbözteti meg:

1. tágabb közösség, amelyben az iskola és a családi környezet is helyet kap, több esetben (pl. az Európai Unió tagországaiban) a nemzetek feletti szint is releváns;
2. iskolai és tantermi kontextus: az iskolai környezet és az iskola belső világa, kultúrája;
3. otthoni környezet: a családdal és a tanuló iskolán kívüli szociális környezetével kapcsolatos szinterek;
4. személyes kontextus: a tanuló egyéni jellemzői.

A befolyásoló tényezők újabb szempont szerinti megközelítéséhez az ún. előzmények és folyamatok megkülönböztetése ad lehetőséget. Olyan tényezőket nevezhetünk előzményeknek, amelyek egy adott diák (állam)polgári, társadalomismereti témájú tanulására közvetlenül vagy közvetett módon gyakoroltak hatást. Ezek a tényezők szintspecifikusak, és magasabb szintű előzményekkel vagy folyamatokkal lehetnek összekötésben: a társadalomismereti tanárképzés helyzetét például a történelmi hagyományok, illetve az adott ország oktatási rendszere befolyásolhatja. Az aktuális (állam)polgári, társadalomismereti témájú tanúlással, a megértéssel és a nézetekkel kapcsolatos folyamatokat az előzmények, valamint a többszintű struktúra magasabb szintű tényezői befolyásolják (Schulz és mtsai, 2008). Összességében az előzmények és folyamatok azon tényezők együttesének tekinthetők, amelyek az egyén szintjén alakítják a mindennapi életben megmutatkozó állampolgári részvételhez, tevékenységformákhoz (pl. szavazáson, vagy civil társadalomban való részvétel, közösségi szolgálat stb.) vezető eredményeket.

Az állampolgári lét viselkedés- és tevékenységformáihoz kapcsolódó különböző szintű szocializációs szinterek jellemzően jól körülhatárolható, adott életkori szakaszokhoz köthetőek. A fiatalabb életkorú tanulók – az általános fejlettségi szintjükhez illeszkedően – a közösségi élethez, az alapvető életvezetési kérdésekhez illeszkedő témákkal, politikai kérdésekkel és a helyi közigazgatás témáival viszonylag nagyobb arányban és gyakrabban találkozhatnak az otthoni és az iskolai

környezetekben; míg az idősebb tanulók esetében a szinterek kitágulnak, és a nemzetközi történelmi-politikai folyamatok kerülnek előtérbe (Lutkus és Weiss, 2007).



3. ábra

Az IEA ICCS-vizsgálat általános elméleti kerete (IEA, 2007. 27. o. alapján)

Az IEA szakértői által kidolgozott és értekezésünkben bemutatott általános elméleti keretrendszerek a disszertációban bemutatandó empirikus kutatáshoz, valamint az állampolgári kompetencia terén végzendő jövőbeli magyarországi vizsgálatokhoz is adekvát teoretikus háttérnek bizonyulnak. Legfőképpen azért, mert a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok közül az IEA társadalomismereti témájú vizsgálatai (CivEd és ICCS) tekinthetők a legjelentősebb értékelési programoknak. Az IEA szakértői felismerték, hogy a társadalomismereti nevelés többet jelent az állampolgári léte és a demokráciára vonatkozó ismeretek elsajátításánál, ezért az állampolgári tudás (tartalmi tudás és értelmezési készségek) mérése mellett hangsúlyt fektetnek az állampolgári fogalmak, attitűdök, aktivitás és részvétel kérdéseinek kutatására is. A jelenlegi és az elvárt aktivitásformákkal, valamint a különböző tevékenységekben való részvételi lehetőségekkel kapcsolatban főként (1) a szavazáson való részvételt (politikai aktivitás), (2) az iskolai életben, (3) a társadalmi kezdeményezésekben, valamint (4) a tradicionális állampolgári viselkedésformákban való részvételt vizsgálták (Kerr, Lines, Blenkinsop és Schagen, 2002).

Az IEA ICCS elméleti modell gyakorlati alkalmazásának lehetőségei a hétköznapi életben megfigyelhető viselkedés- és tevékenységformák azonosításában és feltárásában mutatkozhatnak meg. Az empirikus kutatások kérdésfelvetései leginkább arra vonatkozhatnak, hogy (1) a fiatalok állampolgári aktivitása miként nyilvánul meg a közösség és a társadalom szintjén, (2) a tanulók részt vesznek-e a közösség életében, (3) milyen mértékben vállalnak társadalmi szerepet, közösségi feladatokat, vagy (4) folytatni kívánják-e a jövőben a közösségi-társadalmi részvételt támogató értékek kialakítását (l. Kerr, 2008).

### *Az elméleti modellek hiányosságai*

Mind az állampolgárikompetencia-modell, mind az ismertetett IEA vizsgálatok elméleti kereteinek központi vonása, hogy (1) „kimenet-orientáltak”, (2) a belső, pszichikus rendszer és a mindennapi életben megnyilvánuló (demokratikus) viselkedésformák között csupán közvetett kapcsolatot létesítenek, és (3) az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszik függővé az egyén későbbi, felnőttkori állampolgári aktivitását. A társadalomismereti nevelés és oktatás alapvetően jövőorientált indíttatású, mivel a különböző társas helyzetekben való demokratikus viselkedésre és részvételre kívánja felkészíteni a tanulókat. Az elméleti modellek viszont figyelmen kívül hagyják a megfigyelhető viselkedés háttérében lévő belső (pszichikus) folyamatok és mentális képességek azon körét, amelyek egy felmerülő helyzet/szituáció észlelésétől a konkrét (demokratikus) cselekvés végrehajtásáig tartó folyamatot szabályozzák. Feltehetően ennek az az oka, hogy magatartásunkat az egész személyiségünk, vagyis nagyon sokféle egyedi tulajdonságunk befolyásolja, s ha figyelembe vesszük a döntéstől a cselekvésig tartó folyamatban közreműködő egyéb befolyásoló tényezőket is, akkor ezek megszámlálhatatlan lehetséges kombinációit kapnánk.

### **1.3. A demokratikus magatartás folyamatszémleletű modellje**

Az előző fejezetben jelzett problémák feloldása lehetővé válik a megfigyelhető viselkedéshez vezető belső folyamatok modellezésére alkalmas cselekvéseméleti megközelítésen alapuló elgondolások jóvoltából. A társadalomismereti nevelés nemzetközi szakirodalmában viszont csupán *Becker* (2008) modelljeit ismerjük, amelyek a tevékenységeket egy műveletsor eredményeként értelmezik. *Becker* három területhez, a szociális kompetenciához, a demokratikus kompetenciához és az erkölcsi nevelés területeihez dolgozott ki logikai szerkezetükben és műveletsoraikban azonos, de konkrét tartalmukban eltérő cselekvéseméleti modelleket. A helyzetértelmezéstől a véghezvitt cselekvés értelmezéséig tartó, cselekvéseméleti megközelítésekből kölcsönzött műveletek (cselekvési fázisok) mindenféle viselkedésünkre, aktivitásunkra érvényesek, az egyes cselekvési fázisok azonban – egy azonosított társadalomtudományi problémától függően – egyedi tartalmakkal tölthetők meg. A *Becker*-féle, az állampolgári kompetencia területéhez kidolgozott cselekvéseméleti modell változtatás nélküli átültetése hazánkban azért nem lehetséges, mert *Becker* koncepciója a németországi gyakorlatban meghatározó irányzatnak számító politikai didaktika kereteihez illeszkedik, amely elsődlegesen a politikai tudás és a demokratikus politikai beállítottság kialakítását célozza meg. Az eredeti modell struktúrájának, logikai szerkezetének megőrzése mellett ezért az eredeti *Becker*-féle elgondolást a demokratikus magatartás folyamatszémleletű modelljévé alakítottuk át, amely alkalmas a tanulók állampolgári kompetenciája és a valós életben megmutatkozó állampolgári viselkedés- és tevékenységformák, részvételi formák közötti kapcsolat megteremtésére. A modell szakirodalmi beágyazásával tehát elsősorban az a célunk, hogy az aktív állampolgárság modelljében szereplő, az állampolgári kompetencia és állampolgári viselkedés közötti elméleti kapcsolatot megteremtjük. Mivel a modell híd szerepet tölt be, és folyamatként tekint az empirikusan vizsgálendő pszichikus és viselkedésbeli területek közötti kapcsolatra, ezért az empirikus kutatásunkban nem fogunk kitérni az egyes cselekvési fázisok és az azokban közreműködő képességek empirikus vizsgálatára.

A demokratikus magatartás folyamatszémleletű modelljében (1. 4. ábra) az elemzés szempontjából hat egymást követő szakaszt különböztetünk meg: (1) helyzetértelmezés, (2) célkitűzés, (3) motiváció, (4) cselekvéstervezés, (5) cselekvés, (6)

cselekvésértékelés. Minden szakaszban három további képességcsoport működik közre (kognitív és kommunikatív képességek, affektív dimenziók), melyek valamilyen sajátos, a három terület készségeiből és képességeiből építkező kombináció formájában vannak jelen. A továbbiakban bemutatjuk az egyes cselekvési szakaszok jellemzőit, majd meghatározzuk a közreműködő kognitív, kommunikatív képességek és affektív dimenziók szerepét.

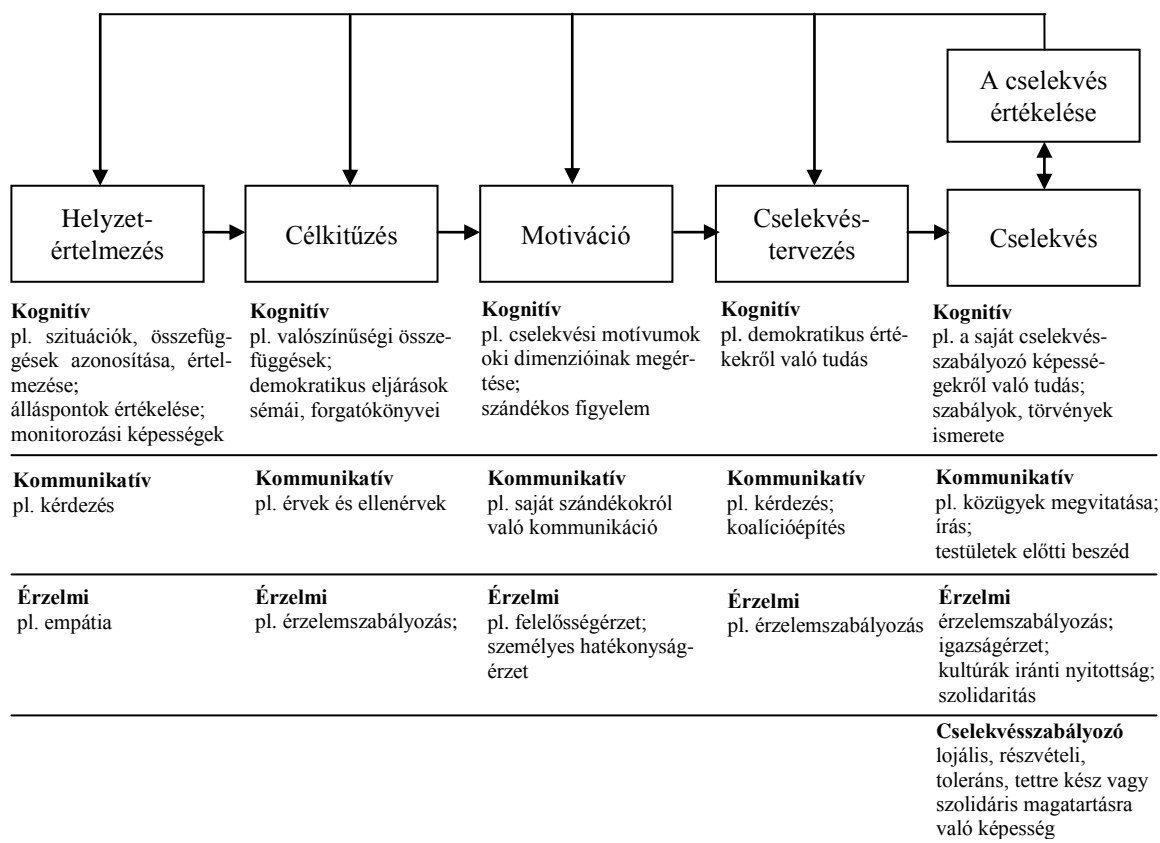
1. *Helyzetértelmezés*: ha a mindennapi életben bizonyos szituációk összefüggéseit nem tudjuk átlátni és helyesen értékelni, akkor azokban a helyzetekben nem tudunk megfelelő döntéseket sem hozni. A mindennapi élet problémahelyzeteiben a helyzethez illő viselkedéshez az adott helyzet azonosítása és különböző cselekvési alternatívák (cselekvési eszközök) megfogalmazása szükséges. A helyzetértelmezés a kommunikatív képességek alkalmazása mellett az alábbi monitorozási képességek (l. NAGB, 2010) alkalmazásával válhat hatékonyabbá:
  - az állampolgárok és a közintézmények közösségi tevékenységeinek figyelemmel kísérése;
  - a közügyek nyomon követése a médiában különféle források felhasználásával;
  - kutatómunka végzése közügyekben (elektronikus források, könyvtár, személyes kapcsolatok és a média használatával);
  - információgyűjtés és -elemzés közintézményektől, hivataloktól, érdekcsoportoktól és civil szervezetektől nyert adatok alapján;
  - elektronikus források felhasználása információszerzés és -csere céljából (pl. internet, online tartalomszolgáltatók, elektronikus hirdetőtáblák).
2. *Célkitűzés*: a helyzet megértését egy adekvát cselekvési alternatíva kiválasztása követi a lehetséges alternatívák közül. A cselekvési cél kitűzésekor az egyénnek mérlegelnie kell az előtte álló lehetőségeket. A felelősség típusától és mértékétől függően esetenként az egyén személyén túlmutató, magasabb szintű (pl. közösségi, országos) vonatkozások is relevánsak lehetnek. Az egyéni élettörténet során megélt tapasztalatok ismerős sémákba, forgatókönyvekbe rendezik a mindennapi élet szituációit és társas helyzeteit (l. Schank, 1999/2004), amelyek előzetes elvárásként segítik a rutinszerű szituációk valószínűsíthető, lehetséges kimeneteinek extrapolálását. A demokratikus eljárások forgatókönyveinek elsajátítása kétségtelenül hozzájárulhat a demokratikus cselekvéshez; a hétköznapi helyzetek és problémák kezelésére vonatkozó, sémákon és forgatókönyveken alapuló tudás mellett azonban bonyolultabb kognitív, affektív és morális képességek is részt vesznek a célok meghatározásában (pl. morális szempontok, a valószínűségi összefüggések, az érveken és ellenérveken alapuló kommunikáció, vagy az érzelemszabályozás).
3. *Motiváció*: a célok eléréséhez szükséges elszántság minden emberi tevékenység központi előfeltétele. Saját cselekvési motívumaink megértése, a szándékainkról való kommunikáció, önmagunk cselekvésre ösztönzésének képességei képezik mindennapi tevékenységeink motivációs bázisát. Csíkszentmihályi (2010. 279. o.) szemléletesen fogalmazza meg a motivációs tényezők hiányára visszavezethető életvezetési problémákat: „Kevés annál szomorúbb dolog létezik, mint olyan emberrel találkozni, aki pontosan tudja, mit kellene tennie, de nem képes elég energiát összeszedni, hogy megtegye”.
4. *Cselekvéstervezés*: a cselekvés megtervezése az ún. cselekvésszabályozó képességek alapjául szolgáló értékek (lojalitás, részvételiség, tolerancia, civil kurázi, szolidaritás) iránti elkötelezettséget, valamint a kommunikatív képességek alkalmazását feltételezi. A demokratikus értékorientáció és a demokratikus értékmeggyőződés megléte korántsem evidens: sokkal inkább egy időben elhúzódó

fejlődési folyamatról van szó, amely párhuzamosan zajlik a személyiség fejlődésével. A személyiség aktuális fejlettségi szintje szorosan összefügg azzal, hogy a cselekvést szabályozó demokratikus értékek közül mely(ek) képezi(k) a konkrét cselekvés alapját. Legalább tapasztalati szintű személyiséggel kell rendelkezni a lojális, részvételi és toleráns magatartásokhoz, a tette kész és szolidáris megnyilvánulási formák pedig az értelmező vagy önértelmező szintű személyiség kialakulását feltételezik (vö. Nagy, 2000).

5. *Cselekvés*: a tervezést maga a cselekvés, illetve a cselekvési terv átalakítása követi. A *Becker*-féle klasszifikáció szerint a cselekvésszabályozó képességek lojális, részvételi, toleráns, tette kész, illetve szolidáris magatartásformákat valósíthatnak meg. A jogi ismereteken és az igazságérzeten alapuló lojális magatartásforma a törvények betartásában nyilvánul meg. A részvételi alapú magatartásforma a közügyekben való részvétel által követhető nyomon. A toleráns magatartásforma alapja a más kultúrák iránti nyitottság. A tette kész viselkedés a demokratikus értékek vagy az alapvető emberi jogok sérülésekor aktiválódhat (pl. szélsőséges politikai erők hatalomra kerülésekor, vagy kisebbségek diszkriminációja esetén). Ilyen helyzetekben az egyén síkra szállhat, kiállhat másokért, akár saját maga veszélyeztetése árán is. A szolidaritás nagyfokú elkötelezettséget feltételez a közösség iránt, amely a különböző társadalmi csoportok melletti határozott kiállásban, konkrét segítő tevékenységekben mutatkozhat meg.

Az IEA-vizsgálatok és az egyesült államokbeli NAEP-vizsgálatok elsősorban az állampolgári aktivitás és a tradicionális részvételi formák vizsgálatával kívánják feltárni a demokráciára nevelés eredményeit. A tette kész és a szolidáris viselkedés mérésére irányuló törekvések a valódi társadalmi jelentőségüknél lényegesen kevesebb hangsúlyt kapnak. A *NAGB* (2010) a tanulóktól és felnőttektől elvárható részvételi képességek (cselekvési lehetőségek) alábbi kategóriáit azonosítja:

- *szavazás* (pl. osztályban, diákönkormányzatban, hallgatói önkormányzatban, helyi, parlamenti és önkormányzati választásokon),
  - *szerepvállalás iskolai vagy közösségi szolgálat tagjaként* (pl. lakossági fórumok szervezése, munkavégzés vallási, állampolgári vagy jótékonyági szervezetben),
  - *fórumokon és meghallgatásokon való részvétel* (pl. diákönkormányzat, hallgatói önkormányzat, városi önkormányzat),
  - *adatszolgáltatás* (pl. információk megosztása a döntéshozókkal),
  - *írás* (pl. levelek, olvasói levelek),
  - *testületek előtti beszéd és tanúskodás* (pl. hallgatói önkormányzat, iskolaszék, szülői munkaközösség, bíróságok),
  - *jelöltek vagy pártok támogatása, illetve ellenzékeikként való fellépés* (pl. idő-, tehetség- vagy pénzbeli hozzájárulás),
  - *polgári szervezetben vagy politikai csoportokban való részvétel* (pl. hallgatói önkormányzat, politikai pártok, ad hoc jellegű csoportok),
  - *médiahasználat a közügyekkel kapcsolatos álláspontok megismertetése érdekében* (pl. közügyek online megvitatása, saját vélemény nyilvánítása rádió vagy TV-műsorban),
  - *önkéntes szervezetekben és érdekcsoportokban való részvétel; eszmék, elképzelések és érdekek támogatása,*
  - *kérdések és petíciók benyújtása* (pl. képviselők figyelmének felhívása a sérelmekre, vagy a politikában kívánatos változásokra; aláírásgyűjtés).
6. *A cselekvés értékelése*: a véghezvitt cselekvést az egyén értékeli. Az értékelés a cselekvés fázisára, illetve az azt megelőző négy fázisra is visszahathat.



4. ábra  
A demokratikus magatartás folyamatszemplétű modellje

A bemutatott cselekvési fázisokat kognitív és kommunikatív képességek, valamint affektív folyamatok hatják át. A kognitív képességek az információk, társadalmi folyamatok és struktúrák, összefüggések, érvek, álláspontok azonosítását, magyarázatát és elemzését teszik lehetővé. Emellett hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy saját állásfoglalást alakítsanak ki, és megvédjék azt a meglévő előzetes tudásuk, valamint az álláspontok értékelése és védelme, illetve az állásfoglalás kialakítása képességek alkalmazásával.

A kommunikatív képességek a vélemények, álláspontok közlése és megvitatása által lehetővé teszik az egyén céljainak, motívumainak és cselekvési terveinek összehangolását. A NAGB (2010) keretrendszer alapján azonosíthatjuk azokat a fontosabb kommunikatív képességeket, amelyek kapcsolatban vannak a demokratikus magatartással:

- *kis csoportokban zajló munka*: információk gyűjtése, véleménycsere, cselekvési tervek kidolgozása;
- *aktív hallgatás, figyelem*: információszerzés, ötletek és különböző vélemények megismerése;
- *kérdés*: mások megkérdezése tények és vélemények feltárása, vagy információszerzés és felelősség-megállapítás céljából;
- *közügyek megvitatása* felelősségteljes és civilizált módon, szomszédokkal, barátokkal, közösségben és nyilvános fórumokon;
- *koalícióépítés*: a hasonló gondolkodású egyének és csoportok támogatásának megnyerése valamilyen ügy támogatására;
- *konfliktuskezelés* közvetítés, egyezkedés, kompromisszum és konszenzuseresés által.



Az affektív dimenziók a modell legkevésbé kidolgozott részét képezik, mivel a releváns affektív folyamatok fejlődési sajátosságai napjainkban még kevésbé ismertek. Kutatásaink alapján jelenleg hozzávetőlegesen egy tucatnyira tehető azoknak a készségeknek, képességeknek és attitűdöknek a száma, amelyek valamilyen módon hozzájárulnak a társas helyzetekben tanúsított érzékenységhez és az érzelmek szabályozásához: empátia, szolidaritás, kulturális megbecsülés, más kultúrák iránti tisztelet, nyitottság (társadalmi részvételre, aktív állampolgárságra, a vélemény megváltoztatására), mások és a környezet iránti felelősség, személyes hatékonyságérzet, igazságérzet.

Jelenleg viszonylag kevés információval rendelkezünk az egyes cselekvési szakaszokban részt vevő képességek és folyamatok sajátosságairól. A képességek működésének intenzitásáról mindössze annyit állapíthatunk meg, hogy a közreműködő kommunikatív képességek és affektív folyamatok száma és intenzitása az első négy szakaszban hozzávetőlegesen kiegyensúlyozott, a kognitív képességek működése viszont a cselekvést előkészítő helyzetértelmezés és célkitűzés szakaszában meghatározó, alapvető jelentőségű. Az ezt követő szakaszokban azonban a közreműködő kognitív képességek száma és intenzitása csökken, s csak az utolsó, cselekvésértékelési szakaszban kerülnek újból előtérbe.

#### **1.4. Az állampolgári aktivitás motivációs tényezői**

A polgári demokráciákban napjainkra a megoldásra váró feladatok közé lépett elő a demokrácia hagyományos formáival szembeni apátia és a politikusok iránti bizalomhiány leküzdése, illetve az e téren tapasztalt kedvezőtlen irányú folyamatok megfékezése (*Hoskins, 2006; Youniss, Bales, Christmas-Best, Diversi, McLaughlin és Silbereisen, 2002*). A politikai részvétel iránti általános érdektelenség kialakulására meglehetősen nehéz kielégítő magyarázatot adni, hiszen a probléma iránt érzékeny kutatók is eltérő aspektusokból közelítik meg a jelenséget. *Hoskins (2006)* az állampolgári részvétel hagyományos formáinak hanyatlását a növekvő individualizációval és globalizációval magyarázza, *Sherrod, Flanagan és Youniss (2002)* pedig azzal érvelnek, hogy a polgárok mindennapi életét befolyásoló és szabályozó döntések távoli helyeken, nehezen nyomon követhető folyamatokon keresztül születnek meg, így összességében nem meglepő, hogy a fiataloktól is távol áll a kormány és a választás iránti érdeklődés.

A felelős állampolgári gondolkodás és magatartás ugyanakkor nem nélkülözheti azt a típusú értékorientációt, amely lehetővé teszi, hogy az egyén – személyes érdekei mellett – a szűkebb közösség jól(l)éte iránt is elkötelezettséget vállaljon. A szakirodalomban közösségi identitásként számon tartott identitásforma azonban nem alakul ki spontán módon. E célkitűzés megvalósulásának egyik döntő eleme, hogy a fiatalok számára olyan helyzetek és részvételi lehetőségek biztosítására van szükség, amelyekben mások iránt is felelősnek érezhetik magukat. A megfelelő helyzetek, kontrollált körülmények azonban önmagukban még nem jelentenek garanciát arra, hogy a diákokban kialakulnak a kívánatos közösségi értékek és személyes meggyőződések (*Sherrod és mtsai, 2002*). A következőkben ezért azoknak a tényezőknek a bemutatására fókuszálunk, amelyek a fiatalokat közösségi szerepvállalását ösztönözhetik.

A fiatalok nézőpontjából erőteljes motiváló tényezőnek bizonyulhat a hatékonyságérzet. A közösségfejlesztés szakirodalma számos olyan tanuló példáját sorakoztatja fel, akik felvillanyozó érzésként élik meg, ha hallathatják hangjukat a közösségi ügyekben vagy az életüket érintő döntésekben. *Eccles és Gootman (2002)* szerint az eredményes közösségi alapú fejlesztőprogramok egyik kulcseleme, ha a

diákok átérezhetik, hogy számítanak, és érdemi beleszólásuk lehet a programok alakításába. Ugyancsak a hatékonyságérzet megtapasztalására adnak lehetőséget a formatív civil tapasztalatok (*formative civic experiences*), amelyek a civil életben való részvételt és a különböző kérdésekről folytatott eszmecserét teszik lehetővé (Youniss és Yates, 1997; Youniss, McLellan és Yates, 1997).

A közös, kollektív normákhoz és értékekhez tartozás érzete szintén a fiatalok aktív közreműködésének motivációs bázisa lehet. Sherrod és mtsai (2002) rámutatnak arra, hogy az egyén mindennapjait élhetőbbé teszi, ha magáénak vallja a társadalom közös értékeit és normáit, közreműködik azok fejlesztésében és megosztja azokat a hasonló értékekkel rendelkezőkkel. E megállapítás rávilágít arra is, hogy az állampolgáriműveltség-fejlesztés szempontjából a kisebbségi és előnytelen szociokulturális helyzetű tanulók nagyobb figyelmet érdemelnek, hiszen a szocializációban és a közjóért végzett tevékenységek tekintetében ezekre a tanulókra eltérő motivációs tényezők gyakorolhatnak hatást, így a megnyerésükhöz alkalmazott stratégiák is szükségszerűen különbözőek lehetnek. Meira Levinson álláspontja szerint motiváló hatása lehet, ha a tanórákon olyan történelmi narratívák feldolgozására kerül sor, amelyek a többségi, a kisebbségi és a hátrányos helyzetű tanulók számára egyaránt ugyanazt az üzenetet közvetítik. Az Egyesült Államok közgondolkodásában például az ország megalakulása óta intenzíven jelen van a befogadó attitűd, az iskolában pedig minden tanuló megismerkedik az USA tradicionális narratívájával, melynek a központi gondolata, hogy Amerika az a hely, ahová a felfedezők és a keményen dolgozó emberek egy jobb élet reményében jöttek. Levinson megjegyzi, hogy létezik olyan állampolgári narratíva is, amely azok számára is rokonszenves lehet, akik maradéktalanul nem értenek egyet a vállalkozó szellemű pionír eszméjével. Ez a megközelítés a „Most rajtad a sor!” üzenetben ragadható meg, amely egyrészt a politikailag tudatos egyén felelősségét hangsúlyozza, másrészt azoknak a lehetőségeknek a kihasználására hívja fel a figyelmet, melyek az egyén felmenői számára még nem voltak elérhetőek (Fusaro, é. n.).

Ezen a ponton mindenképpen érdemes megfontolnunk, hogy a közös normákban és értékekben rejlő motiváció alapgondolata mennyiben lehet releváns magyarországi viszonyok között. Hazánkban vajon mely közös normák, értékek és narratívák alkotják a fiatalok involválódásának vagy egy diskurzusközösség kialakulásának alapkészletét? Számos magyar történelmi esemény (kollektív narratívum, néphistóriai séma) lehetőséget kínál a nemzeti identitás formálásához és fejlesztéséhez (Kinyó, 2005a). A kollektív narratívumok azonban a múlt eseményeihez kapcsolódnak, így – a különböző korok eltérő ideológiai megítélésének lehetőségétől eltekintve – szükségszerűen statikus természetűek, vagy legalábbis az általuk közvetített magasabb rendű eszmék (pl. a magyarság szabadságvágya és szabadságszeretete) kevésbé alkalmasak arra, hogy ugyanazzal az intenzitással, folyamatosan áthassák a polgárok mindennapjait. Létezik azonban olyan közismert narratíva is, amelynek üzenetértéke alkalmas lehet a fiatalok megnyerésére, kíváncsiságuk felkeltésére és aktivitásuk ösztönzésére. A magyar származású világhírű feltalálók, a Nobel-díjas tudósok és más emblematikus személyek életpályája magában hordozza a lehetőséget, hogy munkásságuk referenciaértékűvé váljon a diákok számára. Tevékenységük nemcsak a szellemi tőke fontosságára és potenciáljára mutathat rá, hanem a „Mi mindent adott a magyarság a világnak?” üzenet explicitté tétele és aktualizálása hosszabb távon akár a (közös) tudásteremtést és a tudásmegosztást is magától értetődő, természetes tanulói megnyilvánulássá teheti.

## 1.5. Az aktív állampolgárrá válás érzékeny periódusai, az aktivitás tematikájának és irányának változásai

A kutatókat régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy a szocializáció során azonosítható-e kritikus jelentőségű életkori periódus, vagy létezik-e olyan ideális fiatalkori életpálya, amely előrevetíti a konstruktív felnőttkori állampolgári részvételt (*Youniss és mtsai, 2002*).

A korábbi szintézisjellegű tanulmányok a korai életkorban kezdődő fejlesztés fontosságát és a családi szocializáció elsődleges szerepét emelték ki (*Flanagan és Sherrod, 1998*), míg a közelmúltbeli kutatások a serdülőkort és az ifjúkort részesítették kitüntetett figyelemben az állampolgárrá válás folyamatában (*Sherrod és mtsai, 2002*). Az egyén teljes életciklusára kiterjedő fejlődés megközelítése az 1970-es években jelent meg, és az elmúlt két évtizedben vált népszerűvé. Ez a szemléletmód az állampolgári fejlődés három befolyásoló tényezőjét különbözteti meg: (1) a *Piaget* fejlődéslélektudományára visszavezethető életkori szakaszokat; (2) a térbeli-időbeli vonatkozású történelmi tényezőket, körülményeket, valamint (3) a véletlenszerű eseményeket.

*Keeter, Zukin, Andolina és Jenkins (2002)* megállapítása szerint az állampolgári aktivitás mértéke a generációk közötti különbségekkel áll kapcsolatban, míg *Rossi (2001)* felnőttekkel (25–75 év) végzett kutatásában arra a megállapításra jutott, hogy az egyének társadalmi felelősségvállalása, szociális érzékenysége az élet delén éri el csúcspontját. Eredményei szerint a család és a közösség iránti elkötelezettség viszonylatában megfigyelhető egyfajta szemléletváltás, amely abban mutatkozik meg, hogy az egyének a család érdekeiért végzett munkától – a ráfordított idő, pénz és munkavégzés tekintetében – egyre inkább elmozdulnak a közösség életének jobbításáért végzett tevékenységek felé. *Sherrod és mtsai (2002)* a rendelkezésre álló kutatási eredményekből azt a következtetést vonták le, hogy az állampolgári lét értelmezésében és megélésében alapvető generációs különbségek vannak jelen, amelyek nem magyarázhatók csupán az egyéni élettörténet sajátosságaival.

A világ nagy részén a politikai érdeklődés és részvétel tekintetében apátia és aktivitátlanság tapasztalható a fiatalok körében. Kutatások ugyanakkor azt is kimutatták, hogy az apatikus fiatalok könnyen és gyorsan mobilizálhatóvá válhatnak, ha saját érdekeiket érzik veszélyben (*Takahashi és Takeuchi, 1993*), hajlamosak társadalmi célú reformmozgalmak résztvevőivé és vezetőivé válni, ha úgy érzik, saját jövőjük forog kockán.

A fiatalok politikai szocializációjára hatást gyakorolhatnak az aktuális történelmi események, a kontrollálatlan, zavaros események (pl. kormányellenes tüntetések, sztrájkok) pedig ösztönzően hatnak a serdülők közreműködésének szándékára (*Sherrod, Quinones és Davila, 2004; Youniss és mtsai, 2002*). A World Trade Center elleni terrortámadás következtében például megváltoztak az egyesült államokbeli főiskolás hallgatók politikai nézetei, jelentősen növekedett az érdeklődésük a terrorizmus, a honvédelem, a gazdaság, az iskolák és a bűnözés kérdéseiről (*Sherrod és Quinones, 2002*). Megválaszolandó kérdés marad viszont, hogy mennyi ideig mutatható ki a változás a fiatalok gondolkodásmódjában: vajon alapvető, hosszútávon is érvényes hatásról van szó, vagy csupán időleges, múlandó jelenségről. Több kutatás ismert (l. *Youniss és mtsai, 1997; White, 1999*) amelyek a hatásgyakorlás mechanizmusainak különböző dimenzióit (tartósság, politikai környezet) elemzik, ezáltal hozzájárulhatnak az állampolgári viselkedés ok-okozati összefüggéseinek megértéséhez.

A közösségi tevékenységből való tanulás és az ifjúsági szervezetekben való serdülőkori részvétel hatásai 25 évvel később is kimutathatóak voltak a felnőttkori politikai viselkedés, a szavazáson való részvétel és az önkéntes szervezeti tagság

területein (*Youniss és mtsai, 1997*). A megszokottól eltérő, nagyobb veszélyt és kockázatot jelentő tevékenységekben történő aktív részvétel (pl. polgárjogi harc) gyakran élethosszig tartó politikai aktivitáshoz vezetett, résztvevőik közül számos civil aktivista és vezető egyéniség került ki.

*Whyte (1999)* arról számol be, hogy az észak-írországi politikai konfliktus paradox módon megtermékenyítően hatott azokra a kezdeményezésekre, amelyek a tolerancia és a kölcsönös tisztelet jegyében a kulturális és vallási különbségek áthidalását keresték. A szakirodalom nem ad tudományos magyarázatot az efféle indirekt hatásmechanizmusok lehetséges okaira, a megrázó események esetleges pozitív vonatkozású következményeire. *Youniss és mtsai (2002)* a tudományos igényű magyarázat hiányát abban látják, hogy a társadalomtudományi kutatók korábban úgy tekintettek a drámai eseményekre, amelyek csak negatív pszichológiai hatást gyakorolhatnak az egyénekre és a nemzetre. Napjainkban azonban már elterjedőben vannak azok a megközelítések, amelyek hajlandóságot mutatnak a konfliktusokban rejlő pozitív hatások figyelembe vételére. Észak-Írországból feltehetően sajátos társadalmi változás ment végbe, amely során a polgárháborús körülményekkel egyidejűleg jelenlévő kollektív élmények politikailag mobilizálták a fiatalokat. Később ugyanezek az aktív fiatalok váltak a reformpárti civil szervezetek szervezőivé és vezető egyéniségeivé.

## 2. A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉS CÉLJAI ÉS MEGVALÓSULÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

### 2.1. Társadalomismereti témakörök különböző országok tanterveiben

A fejezet az állampolgári kompetencia összetevőinek intézményes, iskolai keretek közötti kialakításának lehetőségeit foglalja össze. A nemzetközi helyzetkép elemző bemutatása és az eredményes társadalomismereti nevelés gyakorlati megvalósításával kapcsolatos nemzetközi példák áttekintését követően a műveltségterület magyarországi helyzetének történeti perspektívában történő elhelyezésére és elemzésére vállalkozik.

A demokratikus berendezkedésű országokban abból a szempontból széleskörű egyetértés mutatkozik a politikusok, az oktatáspolitikusok és a laikus közvélemény körében, hogy az iskolának fel kellene készítenie a tanulókat a mindennapi élethez szükséges demokratikus magatartásformákra, a társadalmi együttélés alapvető normáinak, szabályainak elfogadására és alkalmazására. Korántsem ennyire egyértelmű a helyzet, amikor konkrét tartalmi kérdések merülnek fel, és abban kellene konszenzusra jutni, hogy az adott ország esetében milyen jellegű tanterv segítené elő a demokratikus gondolkodás és viselkedés kialakulását. Bármely országot is vesszük alapul, azt látjuk, hogy a társadalomismereti nevelés oktatáspolitikai státuszát és tantervi szabályozását számos tényező befolyásolja.

A legtöbb nemzetközi összehasonlító vizsgálat előmunkálatai során a részt vevő országok kutatóintézetei egységes szempontok szerint háttéradatokat szolgáltatnak az oktatási rendszerek adott felmérés szempontjából releváns aspektusairól. A részt vevő országok kutatóintézetei által közölt információk alapján készített statisztikai kimutatások és háttérelmzések a vizsgált terület nemzetközi tendenciáiról és aktuális hangsúlyairól adnak széleskörű tájékoztatást. *Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr és Losito* (2010) összefoglaló jelentése a 2009-es IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) vizsgálatban részt vevő 38 ország társadalomismereti és állampolgári nevelésének kontextusát, valamint a felmérés eredményeit mutatja be.

A felmérésben részt vevő országok kutatóközpontjaiból nyert adatok az alkalmazott tantervek tartalmi területeire is kiterjednek. Megismerésük indokolt, hiszen a műveltségterület hatókörébe tartozó lehetséges tartalmak prioritásáról tájékoztatnak. Általánosan megállapítható, hogy a vizsgált országok tanterveiben a társadalomismereti témák sokfélesége jelenik meg. Az érintett témák ugyanis felölelik a politikai intézményekről és fogalmakról való tudást, az emberi jogokat, de olyan újabb témák is helyet kapnak, amelyek a közösségi összetartással, a diverzitással, a környezetvédelemmel, a kommunikációval és a globalizált társadalommal (pl. a nemzetközi intézmények szerepével) kapcsolatosak. Több országban jelentős hangsúlyt fektetnek az emberi jogokra és a kormányzati rendszer kérdéskörére. A globalizáció térnyerésével párhuzamosan ugyanakkor egyes országokban a tantervi hangsúlyok áthelyeződtek a planetáris társadalom intézményeire és szabályozó mechanizmusaira, mint a kommunikáció- és médiatudományok, a globális és nemzetközi szervezetek, továbbá a kontinentális, régiós intézmények és szervezetek (pl. az EU és az EP). *Schulz és mtsai* (2010) felosztásában a jelentős tantervi hangsúllyal rendelkező témák között az emberi jogok, a különböző kultúrák és etnikai csoportok megértése, a környezeti kérdések, a parlamentáris és kormányzati rendszer, valamint a szavazás és választás témái találhatóak. 38 ország tapasztalata alapján a kevésbé hangsúlyos tantervi témakörök közé sorolható a jogrendszer és igazságszolgáltatás, a kommunikáció és

médiaismeret, a gazdaság és közgazdaságtan, a régiós intézmények és szervezetek, valamint a konfliktusmegoldás. Az önkéntes munkában való részvétel mindössze hat ország alaptantervében szerepel hangsúlyos elemként.

## **2.2. Társadalomismereti nevelés a gyakorlatban: interdiszciplinaritás vagy tantárgyasulás**

Az elmúlt évtizedben több fejlett európai országban is (pl. Anglia, Németország) központi iskolai feladattá vált a társadalomismereti nevelés, de a gyakorlati megvalósítás felől vizsgálva, napjainkra két jól elkülöníthető irányvonal alakult ki. Az egyik lehetőség, hogy az állampolgári-társadalomismereti nevelés tartalmai nem kapnak helyet önálló tantárgyként, hanem az oktatás egészére jellemző egyfajta demokratikus szemléletmód (*OFI*, 2009). Ebben az esetben az áthagyományozandó műveltségelemek és tevékenységformák (1) interdiszciplináris vagy keresztntantervi jelleggel több tantárgyban kapnak helyet, vagy (2) az iskolai helyi tanterv nevelési programjába épülnek be.

Ha az állampolgári-társadalomismereti tartalmak nem jelennek meg önálló tantárgyként, akkor az iskolai törekvések sikeressége a tanárok szakértelme és felkészültsége mellett többnyire azon múlik, hogy a tanulók számára elérhető-e olyan lehetőségek, amelyek kapcsolatok kialakítását ösztönzik a helyi közösség különböző intézményeivel, vagyis sikerül-e az iskola falain kívülről származó életszerű tapasztalatokat beépíteni a mindennapi gyakorlatba.

A műveltségterületet tanító pedagógusok szakértelme, professzionalizmusa nagymértékben befolyásolja az iskolai kezdeményezések eredményességét. Az IEA ICCS vizsgálatának összefoglaló jelentése egyedülálló adatokat közöl arról, hogy 38 országban milyen formában valósul meg a társadalomismereti és állampolgári tartalmak közvetítése az iskolában, illetve milyen képzettségű tanárok vállalnak szerepet e tartalmak közvetítésében (*Schulz és mtsai*, 2010). A műveltségterületért felelős tanároknak általánosan három csoportja azonosítható: (1) az iskola minden tanára, (2) a társadalomismereti témákat tanító pedagógusok, amennyiben a témakörök más tantárgy(ak)ba integrálódnak, valamint (3) speciális szakértelemmel rendelkező szaktanárok, ha a társadalomismeret különálló tantárgyként van jelen az adott országban. A felmérésben közreműködő országok a társadalomismereti és állampolgári tartalmak oktatását leginkább integrált formában valósítják meg, ugyanakkor a legtöbb országban átfedések vannak, és a pedagógusok három csoportjából legalább kettő felelős a műveltségterület tanításáért. Mindez egyúttal arra is felhívja a figyelmet, hogy a műveltségterületet tanító pedagógusok egy országon belül eltérő felkészültséggel rendelkezhetnek. A kompetenciahatárok túlzott kiterjesztése, kitérítése ugyanis együtt járhat olyan anomáliák megjelenésével, amelyek veszélybe sodorhatják a társadalomismereti témák biztonságos tanítását (pl. a szilárd elméleti ismeretek hiánya, vagy a speciális módszertani felkészültség hiánya).

Az iskolai törekvések sikerességének másik feltételét a társadalmi környezettel való interakcióban, az életszerű tapasztalatok beépítésében határoztuk meg. Az iskola még a legsúlyosabb problémákkal küzdő társadalmi csoportok esetében is meghatározó szerepet tölthet be a szűkebb és tágabb helyi közösségek tagjaival való kapcsolatok kialakításában, nevelő hatásaik kibontakoztatásában és erősítésében. A tanulás egyik meghatározó tényezőjének, a tanulót körülvevő társadalmi környezettel való interakciók elősegítésével az oktatással szemben támasztott két lényeges elvárás is teljesülhet, hiszen amellett, hogy figyelembe veszi azt a tényt, hogy a tanulás szinterei egyre inkább

az iskolán kívülre kerülnek, a tanulókat az iskolán kívüli életre készíti fel, a hétköznapi életben szükséges tudással látja el (l. *Csapó*, 2008).

Empirikus kutatási eredmények is alátámasztják a társadalmi környezettel való interakciók létjogosultságát, fontosságát. *Flanagan, Jonsson, Botcheva, Csapó, Bowes, Macek, Averina* és *Sheblanova* (1999) egy hét országra kiterjedő kutatási programban megállapították, hogy a fiatalok önkéntes munkában való részvétele összefügg a felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitással. Az önkéntes tevékenységeket végző fiatalok fontosabbnak ítélték a felnőttkori állampolgári aktivitást, mint azok, akik ilyen formában nem vesznek részt a közéletben. Az önkéntes szervezetekben szerepet vállaló magyar diákok például négy területen, a környezetvédelemben, a közösségépítésben, a tágabb közösségnek és az elesetteknek való segítségnyújtásban bizonyultak elkötelezettebbnek a civil élettől távolmaradó társaiknál.

Napjainkban több olyan kézenfekvő gyakorlati eljárás is kínálkozik, amelyek az állampolgári kompetencia és a demokratikus gondolkodás fejlesztését úgy kívánják megvalósítani, hogy „[...] eredményei megjelenjenek a közösségi életben, és az iskolák, illetve a gyerekek a tevékenységeik révén kapcsolódjanak valamilyen közösséghez, és próbáljanak változtatni a környezetükön” (*Kerr*, 2008. o.). A fiatalok például részt vehetnek az iskolai életben a formális intézményeken keresztül – a diák-önkormányzati munkába történő bekapcsolódással –, de megtehetik ezt informálisabb úton is, a kortársaikhoz, vagy a helyi közösség tagjaihoz (pl. önkormányzati képviselőkhöz, köztisztviselőkhöz) fűződő kapcsolataikon keresztül (*Kerr*, 2008). Az iskola és más helyi intézmények közötti együttműködési lehetőségek feltárását követően a pedagógusok közreműködésével megvalósítható tanórán kívüli programok is kiváló lehetőségeket biztosíthatnak a demokratikus életvitel és szolidáris együttélés alapjainak lefektetéséhez (például a helyi polgármesteri hivatalba, rendőrségre, postára, tűzoltóságra, bankba, vagy az idősek otthonába, helyi nyugdíjasklubokba tett látogatások alkalmával). Emellett több nyugat-európai országban (például Németországban és Angliában) olyan közhasznú szervezetek, egyesületek (youth bankok) is működnek, amelyek kifejezetten közösségi részvételen alapuló, közhasznú jellegű tanulói ötletek megvalósítását támogatják kisebb, vissza nem térítendő összegekkel. A fiatalok elképzeléseit egy valódi projektköltségvetéssel rendelkező, a tanulóktól felelősségvállalást és komoly adminisztrációs munkát igénylő ifjúsági projektté alakítják át, és szigorúan elvárják a projekt ütemterv szerinti megvalósítását és teljes koordinálását. A kezdeményezések fejlesztő hatásai több területen is megmutatkoznak: (1) ösztönözhetik a közösségi részvételt és erősíthetik a felelősségérzetet, (2) a tanulók a gyakorlatban sajátíthatják el a projektirányítás feladatait, (3) a közösségi részvételen alapú projektek erősíthetik a kötődést a lakóhelyhez és a régióhoz, valamint (4) fejleszthetik a diákok szervezőképességét (*YouthBank*, 2010).

A társadalomismereti nevelés megvalósításának másik lehetősége a műveltségterület tantárgyasulása, önálló tantárgyként való megjelenése. A nyugat-európai országok tapasztalatai azt mutatják, hogy amennyiben a társadalomismereti nevelés önálló tantárgyként valósul meg, akkor sem lehet a teljes felelősséget az azt tanító szaktanárookra hárítani (*OFI*, 2009). Fontos, hogy az iskolák valóban elkötelezettek legyenek a társadalomismereti nevelés-oktatás ügye iránt az iskolai élet területein is, és a tanórán tanultak összhangban legyenek az iskolai életben megélhető egyéb tanulói tapasztalatokkal. Ezek a kívánalmak azonban csak akkor valósulhatnak meg, ha az iskolák lehetőséget biztosítanak a tanulók demokratikus jogainak gyakorlásához, ösztönzik a diákokat az iskola életében való aktív szerepvállalásra, illetve a gyerekek részvételét a felnőttek valóban komolyan veszik.

### 2.3. A társadalomtudományi műveltség megalapozása kisiskoláskorban: a kulturális univerzálé mint lehetséges tananyagrendezési elv

A társadalomismereti nevelés és a demokratikus gondolkodás fejlesztése, valamint a műveltségterület mérése-értékelése az Egyesült Államokban tekint vissza a legrégebbi hagyományokra. *John Dewey* 20. század eleji úttörő munkásságát követően a műveltségterület szerepe a hatvanas-hetvenes években ideiglenesen megingott ugyan a különféle politikai áramlatok, ideológiák és elméleti hatások miatt, a '80-as évek közepétől azonban sikerült visszanyernie korábbi meghatározó pozícióját. Az Egyesült Államok napjainkban is komolyan elkötelezett a társadalomismereti nevelés főáramban tartása mellett, s emellett gyakran más országok társadalomismeret-oktatásának ügyét is felvállalja, támogatja (*Himmelman*, 2006).

Az Egyesült Államokban a társadalomismereti nevelés korai szakaszában kitüntetett jelentőséggel bír az ún. kulturális univerzálék tanítása (*Alleman, Knighton és Brophy* 2007). Maga a kulturális univerzálé fogalom *Alleman* és *Brophy* (2001, 2002, 2003; *Brophy* és *Alleman*, 2000, 2002, 2005, 2006, 2008; *Alleman* és *mtsai*, 2007) munkássága nyomán az antropológiából szivárgott át a neveléstudomány területére.

A fogalom – amelyet más terminusokkal társadalmi, vagy humán univerzálénak is neveznek – eredetileg az ember számára nélkülözhetetlen társadalmi jelenségek megnevezésére szolgált, amelyek kulturális különbségektől függetlenül szükségszerűen megjelentek és megjelennek minden emberi közösségben, kultúrában (pl. étkezés, öltözködés, lakáskörülmények, családstruktúrák, kormányzat, kommunikáció, szállítás, pénz vagy a gazdasági csere egyéb formái, vallás, hivatás, kikapcsolódás stb.). A kulturális univerzálék azonos funkcióval vannak jelen minden jelenkori, múlt- és jövőbeni társadalomban, de nem feltétlenül azonos formában, s minden esetben kultúrafüggő jelentéstartalommal. A kulturális univerzálékkal kapcsolatos emberi tevékenységek felölelik a mindennapi élet tapasztalatainak jelentős részét, miközben nagy hangsúlyt kapnak a társadalmi szerveződés formái és a közösségi tevékenységek. A kulturális univerzálékat *Alleman* és *Brophy* (2001, 2002, 2003) az átláthatóság kedvéért kilenc kategóriába sorolja. Ez a fajta osztályozás azonban – bár logikus és elfogadható – önkényes, hiszen a kategóriák száma csupán a jelenségek percepciók szintjétől függ, így mások (pl. *Brown*, 1991) lényegesen hosszabb és részletesebb felsorolást adnak.

Az univerzálék tanítása egy adott társadalom viszonyrendszerének megértéséhez vagy a társadalmak közötti különbségek azonosításához hasznos megközelítés lehet (*Banks*, 1990; *Brown*, 1991), melyhez a lehetőségek adottak is az Egyesült Államokban, hiszen a kapcsolódó ismeretek az iskolázás első éveitől tantervi tartalmának jelentős részét adják. Ennek ellenére több bírálat is érte e tananyagrendező-elv létjogosultságát. *Ravitch* (1987) szerint a feldolgozandó ismeretkörök iránt csekély érdeklődést tanúsítanak a tanulók, mivel azokat már elsajátították a mindennapi tapasztalataikból. *Larkins, Hawkins* és *Gilmore* (1987) szintén azt állítja, hogy az általános iskolások már ismerik a feldolgozandó témakörök nagy részét, ezért nem szükséges azokkal foglalkozni. *Brophy* és *Alleman* (2006) azonban vitatja ezt az álláspontot, és emellett érvelnek, hogy az a fajta tudás, amit a gyermekek kialakítanak a hétköznapi tapasztalataikból, inkább passzív jellegű, s kevésbé alkalmazható, jól szervezett, széles hatókörű tudás. Számos esetben a tanulók tudása a mindennapi élet körülményeinek, eseményeinek és rítusainak legszembevetőbb, felszínes tulajdonságaira korlátozódik, de nem alakul ki megértés arra vonatkozóan, hogy a kulturális és szociális jelenségek



hogyan és miért formálódtak az adott módon, vagy milyen mértékben és miért különböznek egymástól egyes kultúrákban.

*Alleman* és *mtsai* (2007) szemléletes leírást adnak arról, hogy a gyermekkor témája mint kulturális univerzálé milyen lehetséges tematikus csomópontok köré építhető fel. A képzési egység kezdetén például tudatosítható számukra a gyermekkor általános jellemzője, miszerint az első években a gyermekek a világon mindenhol nagyon hasonló testi, viselkedésbeli, intellektuális változásokon mennek keresztül. Ezt követően sor kerülhet az egyedi tulajdonságok (pl. ujjlenyomat, hang, arc, gondolatok, érzelmek stb.) összegyűjtésére. Az emberek között természetesen meglévő különbségek előítélet-mentes megértéséhez járulhatnak hozzá azok a tananyagrészek, amelyek az öröklődéssel, a kultúrákkal, a környezeti hatásokkal és egyéb olyan tényezőkkel foglalkoznak, amelyek közrejátszhatnak az egyediség kialakulásában. A gyermekkor témakörében a születésnap szintén motiváló tananyagrészt lehet. A központi gondolat ebben az esetben arra vonatkozhat, hogy bár minden gyermeknek van születésnapja, az ünneplés formái jelentősen különbözhetnek egymástól, s léteznek olyan kultúrák, ahol nem is jegyzik az emberek születésnapját. Ugyancsak szemléletes tananyag-feldolgozást tesz lehetővé a gyermekek és a munka világának kapcsolata, amely a kulturális és történelmi perspektívába enged bepillantást. A tanulók megtanulhatják, hogy a gyerekeknek a történelem folyamán korábban szinte mindig dolgozniuk kellett, de korunk fejlett társadalmában már törvények tiltják a gyermekmunkát, s a fizikai munka helyett a gyerekeknek iskolába kell járniuk. Nagyobb egységként szintén ehhez a tematikához kapcsolódhat a játék és szórakozás kérdésköre, melyhez *Alleman* és *mtsai* (2007) több praktikus tartalmi és módszertani ajánlást is megfogalmaznak. A kisiskolások számára az újdonság erejével hat többek közt, hogy (1) a családok életében hosszú időn át szorosan összekapcsolódott a munka és a szórakozás (pl. aratóünnepek); (2) a családok a legtöbb dolgot – köztük a játékokat is – maguk állították elő; valamint (3) a játék és szórakozás csak a 20. században nőtte ki magát üzletággá, de azokban az országokban, ahol az anyagi források korlátozottak, a játékokhoz és a szórakozáshoz való hozzáférés lehetőségei hasonlóak ahhoz, mint amilyen korábban a fejlett országokban volt.

A közoktatás későbbi fokain is számos kézenfekvő lehetőség kínálkozik a demokratikus gondolkodás szemléletmódjának hagyományos tantárgyi struktúrába illesztésére. Az arányosság tanulásakor például a diákok kiszámíthatják a helyi önkormányzatban vagy a parlamentben lévő kisebbségi képviselők arányát, és az eredményeket összevethetik a helyi vagy országos kisebbségi adatokkal (*Csapó*, 2001). Hasonló lehetőség kínálkozik a középiskolai történelemórákon a Numerus clausus koncepciójának megértésében is: a tanulók összehasonlíthatják, hogy a jogi és orvosi egyetemre beiratkozott hallgatók között – össztársadalmi arányukhoz képest – milyen mértékben voltak felülreprezentáltak a zsidó származású hallgatók a húszas években.

Ami a problematika módszertani vonatkozásait illeti, szintén számos kézenfekvő megoldás kínálkozik. A pedagógusok például megoszthatják tanítványaikkal a játékokkal és a szórakozással kapcsolatos családi történeteiket; használhatnak rajzokkal, fényképekkel kiegészített interaktív időszalagot, vagy elmondhatják, hogy eddigi életük során milyen főbb technikai változások zajlottak le. Házi feladatként a nagyszülőkkel, a szomszédokkal vagy a család barátaival folytatott beszélgetések során feltérképezhetik, milyen szórakozási és játéklehetőségek voltak gyermekkorukban, illetve hogyan ünnepelték születésnapjukat.

## 2.4. A társadalomismereti nevelés magyarországi helyzete

### 2.4.1. A műveltségterület tantervi, tananyag-szervezési és oktatási kérdései

#### *A tantervi szabályozás változásai*

Az IEA elemzése arra is rámutat, hogy számos országban elkötelezettek a társadalomismereti nevelés és oktatás ügye iránt, s a műveltségterületet az oktatáspolitikai prioritások között tartják számon. A felmérésben szereplő 38 ország közül 15-ben a nagy fontosságú, 20 országban a közepes prioritású, kettőben pedig a kevésbé fontos oktatáspolitikai területek közé sorolják. Egy ország (Szlovákia) számolt be arról, hogy a műveltségterület nem szerepel az oktatásügyi prioritások között (*Schulz és mtsai, 2010*).

Magyarországon a felvilágosult abszolutizmus kora óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés fő terepe (*Szebenyi, 1994*), és hagyományosan központi szerepet tölt be a magyar iskola műveltségképében. Az angol kifejezéssel *civic education*ként jelölt tudásterületet a magyar terminológia társadalomismeret vagy állampolgári ismeretek néven tantárgyasította, e fogalmak azonban nem szinonimák. Míg a társadalomismeret tárgyköre az emberismeret, önismeret, szociológia, szociálpszichológia irányába polarizálódik, az állampolgári ismeretek a történelemtanításban is hangsúlyos politika-, gazdaság- és jogtörténet jelenismereti aspektusai köré szerveződik. Ismereteleseit tekintve ez utóbbihoz áll közelebb az angol *civic education* kifejezés is, amely azonban az ismeretközvetítés mellett a demokratikus gondolkodás képességeinek fejlesztését is középpontba állítja (*Kinyó és Barassevich, 2010*).

Az állampolgári ismeretek már az 1978-as tanterv bevezetése óta helyet kapnak a tantervi célok és tartalmak között, az 1995-ös, 2003-as és 2007-es Nemzeti alaptantervek pedig az Ember és társadalom műveltségi terület részeként jelölték meg a jelenismeretet kínáló társadalomismeret helyét (*Kinyó és Molnár, 2012*).

Az 1995-ös NAT-ban az állampolgári ismerettartalmak átadása a környezeti nevelés műveltségi terület céljai között jelent meg, de a képességfejlesztésre irányuló célmeghatározások (pl. részvételi és szerepvállalási készségek kialakítása) részletesebb kifejtésére csak az alaptantervek későbbi változataiban került sor.

A 2003-as NAT kiemelt fejlesztési feladatai és fejlesztési feladatai között még nem szerepeltek az aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés kérdései, helyet kaptak azonban az európai állampolgári létre való felkészülés elemei. Ebben a dokumentumban a később szociális és állampolgári kompetenciaként ismertté vált konstrukció szociális és társadalmi kompetenciaként szerepelt, melynek egyik elemeként, a kompetenciával párhuzamosan fejlesztendő képességként jelent meg a társadalmi-állampolgári kompetencia is (*Rácz, 2010*).

A 2007-es NAT-ban a társadalomismereti nevelés három követelménytípus formájában jelenik meg. Jelen van tantervi célként (*Szociális és állampolgári kompetencia*), kiemelt fejlesztési feladatként (*Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés*), valamint az Ember és társadalom műveltségi terület komponenseként. A társadalomismereti vagy állampolgári nevelés szempontjából jelentős előrelépésnek számít, hogy „[...] alapvető célként szerepel a tartalmi szabályozás logisztikai központját és egyetlen kötelező elemét jelentő szabályozóban, a NAT-ban” (*OFI, 2009, 11. o.*). Az elsajátítandó társadalomismereti és történelmi tartalmak kulcselemei többek között az alábbiakra terjednek ki: (1) egy-egy híres ember életének, tevékenységének megismerése; (2) népszokások és azok eredetének megismerése; (3) hazai történelmi események tanulmányozása; (4) Európa története legjelentősebb állomásainak

megismerése; (5) legalább egy Európán kívüli civilizáció megismerése; (6) a magyar történelemmel kapcsolatos mondanak megismerése; (7) más civilizációk gyermekeinek mindennapi életébe való betekintés. Mindezekből kirajzolódik az a törekvés, hogy diákjaink működő társadalomtudományi tudásra tegyenek szert, magabiztosan tájékozódva a civilizált társadalom működésének hossz- és keresztmetszeti dimenzióiban egyaránt (Kinyó és Barassevich, 2010).

A kompetencia fejlesztését a NAT hat kiemelt fejlesztési feladat által kívánja megvalósítani, melyek az alsó és felső évfolyamokon elkülönülnek: fiatalabb életkorban az egyszerűbb tapasztalat- és ismeretszerzés elvárása fogalmazódik meg, felsőbb évfolyamokon viszont az önálló véleményformálás fontossága kerül előtérbe. A NAT követelményei összességében a mindennapi életben hasznosítható tudástartalmak és viselkedésformák kialakítását a demokratikus viselkedés, az állampolgári identitás, valamint az attitűdök fejlesztése által kívánják elősegíteni.

### *A társadalomismereti nevelés tananyag-szervezési és oktatási problémái*

Az egyre precízebbé, kidolgozottabbá váló tantervi célokkal párhuzamosan azt láthatjuk, hogy az elmúlt két évtizedben a társadalomismeret-oktatás hazai helyzete is folyamatos változásokon ment keresztül. A társadalomismeret szerepe és súlya a rendszerváltást követő években bizonytalan volt, a műveltségterület nem integrálódott szervesen az iskolai mindennapok életébe, az utóbbi években tapasztalt változások azonban egyértelműen a műveltségterület felértékelődésének irányába mutatnak. A következőkben áttekintjük a rendszerváltástól napjainkig a társadalomismereti nevelés magyarországi helyzetének alakulását, nehézségeit, problémáit és pozitív irányú változásait.

A társadalomismereti nevelés tananyag-szervezési, oktatási problémáit a neveléstudományok képviselői különböző, ugyanakkor egymást kiegészítő okokkal magyarázták:

1. *Mátrai* (1990) álláspontja szerint, a társadalomtudományi nevelés kultúraközpontú és a civilizatorikus értelmezése lényeges különbségeket hozhat létre az egyes országokban. A kultúraközpontú megközelítésben – amely a magyar oktatási rendszerre hagyományosan jellemző – a nevelés a tudományosság, az értéksemleges értelmezésre törekvő tudós ideálja felé vezeti a diákokat, míg a második esetben a társadalom áll a központban, s a közéleti ember érték mellett elkötelezett részvétele jelenik meg nevelési célként. A Nemzeti alaptantervek körül folyt viták és a NAT implementációs folyamatai alapján a rendszerváltás és az ezredforduló környékén úgy tűnt, hogy a magyar oktatási rendszer a korábbi hagyományokhoz ragaszkodva inkább a kultúraközpontú vagy általánosan művelő tantervi megközelítést fogja előnyben részesíteni, amelyben a társadalomismeret/állampolgári ismeretek jelen vannak ugyan, de nem kapnak jelentősebb szerepet (v.ö. *Szebenyi*, 2001).
2. A társadalomismeret vagy jelenismeret – amely *Báthory* (1992) megkülönböztetésével élve élettudás – nehezen integrálható az iskolai műveltségfelfogás rendszerébe. *Setényi* (2003) szerint az állampolgári ismeretek, attitűdök és készségek eltérnek a tankönyvekből elsajátítható fogalmak rendszerétől és az iskolai tevékenységektől. A társadalomismeret esetében ugyanis túlsúlyban vannak azok az értékek és viselkedésformák, melyeket a fiatalok a családi szocializáció keretében sajátítanak el, ezért az iskolai nevelés-oktatás lehetőségei meglehetősen behatároltak.

3. *Csapó* (2000) a kognitív tudományok felől közelítette meg a társadalomismereti nevelés és a demokratikus gondolkodás kérdéseit, s megállapította, hogy a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak. Álláspontja szerint a demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség. *Mátrai* (1999) azonban az egyik legfőbb problémaként éppen a gyakorlás lehetőségének hiányát jelölte meg. Úgy látta, hogy az intézmények nem biztosítottak lehetőséget a tanulók demokratikus jogainak gyakorlásához, és nem ösztönözték a diákokat arra, hogy aktív szerepet játsszanak az iskola életében.
4. A társadalomismereti témák tanításának kezdeti háttérbe szorulásához a tanárképzés problémái is hozzájárultak. A társadalomismereti témákat tanító pedagógusok ugyanis a főiskolai vagy egyetemi képzés során nem sajátították el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapozták volna (*Mátrai*, 1999). A hiányos ismeretek, a módszertani tudás kialakulatlansága és a társadalomismeret bizonytalan helyzete összességében a tanárok bizonytalanságához vezetett. *Torney-Purta, Richardson és Barber* (2005) az IEA CivEd vizsgálat pedagóguskérdőíveinek metaelemzésében nyolc ország, Ausztrália, Csehország, Dánia, Anglia, Finnország, Magyarország, Norvégia és az Egyesült Államok pedagógusainak tanítási tapasztalatait és önbizalmát hasonlította össze. A politikai témákban (pl. alkotmány, igazságszolgáltatás rendszere) a legalacsonyabb önbizalmat Csehország, Anglia, Magyarország és Norvégia pedagógusai körében tapasztalták, a társadalmi témák (pl. kulturális sokféleség, média) tanításában pedig a magyar pedagógusok számoltak be a legalacsonyabb önbizalmáról. Az eredmények szerint a magyar pedagógusok értékelték legkevésbé egyet azzal az állítással, miszerint „Egyetértés tapasztalható a társadalomban arról, hogy mit kellene tanítani ezen a területen” (43. o.). *Ridley, Hidvéghi és Pitts* (1997) megállapítása szerint rendkívül nehéz feladat a tanárképzésbe és a pedagógusok mindennapi gyakorlatába új tanítási módszereket bevezetni. Különösen igaz ez a társadalomismeretre, ahol az újabb módszerek (pl. a vita, a politikai kérdések megvitatása szubjektív vélemény érzékeltetése nélkül, egy tanóra befejezése a „jó válasz” nélkül), olyan készségeket és attitűdöket kíván a pedagógusoktól, amelyekkel korábban nem feltétlenül rendelkeztek, és nem is volt szükségük rá, hogy kifejlesszék azokat.
5. Az IEA CivEd vizsgálat kapcsán felismert problémák (l. *Mátrai*, 1999) több mint egy évtizedig konzerválódtak (pl. a tanulók részvételén alapuló, gyakorlatorientált társadalomismeret-oktatási modell hiánya), miközben más országok tantervi reformokat valósítottak meg. Több országban például tantervi előírássá vált, hogy a tanulók számára lehetővé kell tenni az iskolában elsajátított társadalomismereti témájú ismeretek gyakorlatban történő alkalmazását (pl. iskolai és közösségi tevékenységekben).
6. A műveltségterület mérése-értékelése tekintetében a tendenciák jelenleg inkább a nemzetközi elszigetelődés felé mutatnak, miután az 1999-es IEA CivEd volt az egyetlen olyan nemzetközi projekt, amelyben a magyar tanulók is részt vettek; az azt megelőző 1971-es felmérés, valamint a tíz évvel későbbi, 2009-es vizsgálat is Magyarország részvétele nélkül valósult meg (*Kinyó*, 2011).

### *A műveltségterület magyarországi felértékelődése*

A társadalomismereti nevelés jelzett problémái, nehézségei ellenére a műveltségterület tanítása és az oktatáspolitikai elkötelezettség tekintetében több kedvező irányú változás is azonosítható. A terület hazai felértékelődésére ösztönzően hatott az a tény, hogy az Egyesült Államok szilárd elkötelezettséget mutat a társadalomismereti nevelés főáramban tartása iránt, s gyakran más országok társadalomismeret-oktatásának ügyét is felvállalja, támogatja (*Himmelmann, 2006*). A kaliforniai székhelyű Center for Civic Education (CCE) meghatározó szerepet tölt be a társadalomismereti nevelés elméleti kereteinek kialakításában, a szervezet egyik máig legmeghatározóbb kiadványának alapvetései több európai (pl. a nagy-britanniai és az európai uniós) kompetenciaértékelési programban is megjelennek (vö. *Quigley és Bahmueller, 1991*). A keretrendszer gyakorlatba történő átültetése egy több országra kiterjedő társadalomismereti képzőprogram elindításában teljesedett ki: a polgári ismeretek és készségek tanítása a Civitas Egyesület által – négy féléves társadalomismereti nevelés modul formájában – öt magyarországi egyetem tanárképzési programjába is beépült (*Setényi, 1996, 2003*).

Emellett néhány Magyarország közreműködésével lezajlott, szintén egyesült államokbeli kezdeményezésű nemzetközi projekt is ösztönzően hatott a magyarországi változások elindításához. A sikeres törekvések között említhető például a *Jó Polgár* (Good Citizen) nemzetközi projekt (1993), amelynek explicit célja a társadalomismereti nevelés elősegítése volt. 1996-ban szintén nemzetközi együttműködésben (floridai és georgiai partnerségi együttműködés keretében) valósult meg a *We the people* amerikai program mintájára egy magyarországi középiskolai verseny, a *Polgár a demokráciában* (Citizen in a Democracy). Az *Iskolapolgár Projekt* (School Citizen) pedig a társadalomismereti nevelés néhány aspektusára, a demokrácia és a tanulói jogok erősítésére koncentrált az iskolákban (*Ridley, Hidvéghi és Pitts, 1997*).

A közelmúltbeli változások a köz- és felsőoktatás minden szintjén a műveltségterület tanítása felértékelődésének irányába mutatnak. A tanárképzés modernizációjának eredményeként 2008 szeptemberétől például lehetővé vált, hogy a NAT Ember és társadalom műveltségterületét tanító pedagógusok mesterszintű tanári diplomát szerezzenek az ember és társadalom műveltségterületi tanár mesterszakon.

A műveltségterület helyet kap a tantervi kimeneti szabályozás rendszerében is. A kétszintű érettségi rendszer bizonyos tárgyakból – beleértve a társadalomismeretet, illetve az ember és társadalomismeretet – a projektérettségi lehetőségét kínálja a tanulók számára. Az érettségiző fiataloknak több hónap áll rendelkezésükre, hogy előre megadott témák közül válasszanak, munkájukat tanári segítséggel elkészítsék, azt követően pedig vizsgadolgozatukat a szóbeli vizsgán megvédjék (*Falus és Jakab 2005b; Stefány 2008*).

A nemzetközi érettségi tapasztalatainak átültetése, valamint a társadalmi szolidaritás elősegítésének szándéka mutatkozik meg a közoktatás rendszerét szabályozó, 2011 decemberében elfogadott köznevelési törvény koncepciójában. A törvény ugyanis előírja, hogy az az érettségihez minimum 50 óra közösségi szolgálatot kell teljesíteni, s ez erről szóló igazolást a 2016. január 1-je után megkezdett érettségi vizsgák esetében kell először felmutatni (*Köznevelési törvény, 2011*). A nemzetközi érettségi előfeltételeként egyébként ennél lényegesen több, 150 órányi tanórán kívüli, kreatív, sport és szociális segítő tevékenységet kell a tanulóknak teljesíteniük.

#### 2.4.2. A politikai szocializáció problémavilága

A politikai szocializáció folyamata és a terület kutatásának sajátosságai a rendszerváltásig jelentősen eltértek a nyugat-európai hagyományoktól. Az eltérő megközelítési lehetőségek elsősorban abból adódnak, hogy a nyugat-európai és a közép-kelet-európai országok társadalmi-politikai fejlődési irányai a kilencvenes évekig nagy mértékben eltértek egymástól. Nyugat-Európában a társadalomismereti témákat – így a politikai ismereteket is – tradicionálisan a történelem tantárgyba ágyazták be, ezért a nemzetközi mérési-értékelési koncepciókban is az integrált megközelítés vált bevett gyakorlattá. Hazánkban viszont annak ellenére, hogy a rendszerváltás előtti politikai berendezkedés kimondottan nagy hangsúlyt fektetett a mindennapi élet átpolitizálására, beleértve az oktatási intézményekben zajló nevelés-oktatás folyamatainak ideológiai meghatározottságát és az eszmerendszer tantárgyasítását is, mégsem alakultak ki azok a tudományos alapon nyugvó visszacsatoló mechanizmusok, amelyek objektív visszajelzést nyújtottak volna a tantárgyi keretek között elsajátított politikai és ideológiai ismeretek mélységéről. A rendszerváltást követő folyamatok pedig ez idáig nem kedveztek annak, hogy a politika világához kapcsolódó értékek és alapvető ismeretek elsajátítása az iskolai szocializációban kiemelt figyelemben részesüljön. Csáki (2004) megállapítása szerint az utóbbi jelenség azzal magyarázható, hogy a munkahelyek és az oktatási intézmények depolitizálásának fogalmához a közgondolkodásban félreértések társultak. A rendszerváltást követően ugyanis nemcsak a direkt politikai tevékenységek vagy a politikai pártok kitiltása történt meg a közintézményekből, hanem a folyamat együtt járt annak a tévképzetnek a széleskörű elterjedésével is, hogy az iskolákban tilos politikával kapcsolatos ismereteket közvetíteni vagy értéksemleges gondolatokat kinyilvánítani. Álláspontunk szerint részben ez a félreértés lehet az oka annak, hogy a társadalomismereti témákkal kapcsolatban „[a] legtöbb tanár úgy gondolta, hogy az érzékeny témákat (*sensitive issues*) távol kellene tartani az iskolától” (Mátrai, 1999. 366. o.).

### **3. AZ ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIA EGYES ÖSSZETEVŐINEK MÉRÉSI-ÉRTÉKELÉSI TÖREKVÉSEI KÜLFÖLDÖN ÉS MAGYARORSZÁGON**

#### **3.1. A műveltségterület értékelésének nemzetközi tendenciái**

A fejezet az állampolgári kompetencia területéhez kapcsolódó tartalmak nemzetközi és magyar diákok részvételével lebonyolított vizsgálatainak eredményeiről ad áttekintést. A fejezetben bemutatandó kutatások többsége nemzetközi projektek részeként valósult meg, a hazai vizsgálatok pedig elsősorban politikai szocializáció jelenségvilágához kapcsolódnak.

A műveltségterület mérésének-értékelésének tradíciói az Egyesült Államokhoz köthetők. Az Egyesült Államokban több mint három évtizede végeznek országos reprezentatív vizsgálatokat (ún. NAEP-vizsgálatok) az olvasás, a matematika, a természettudományok, az amerikai történelem, a társadalomismeret és egyéb tantárgyak körében. A társadalomismeret területéhez 1998-ban dolgoztak ki egy részletes mérési-értékelési keretrendszert, amely a legutóbbi, 2010-es vizsgálat alapjául is szolgált (l. *NAGB*, 2010). A 4., 8. és 12. évfolyamos tanulóakra kiterjedő vizsgálat célja, hogy feltárja, az amerikai fiatalok milyen mértéken készültek fel állampolgári kötelességeik teljesítésére. A vizsgálat három összefüggő terület mérésére irányul: ismeretek, kognitív és részvételi képességek, valamint állampolgári diszpozíciók (*Lutkus és Weiss*, 2007).

Az IEA ICCS vizsgálat összefoglaló jelentése alapján rendelkezünk adatokkal arra vonatkozóan is, hogy más országok vajon értékelik-e a tanulók társadalomismereti, állampolgári műveltségét. Meg kell jegyeznünk, hogy a társadalomismereti műveltségterületek országos vizsgálatának előkészületei során a kutatóintézeteknek számos nehézséget kell leküzdeniük, amelyek legfőképpen abból adódnak, hogy rendkívül nehéz szakmai konszenzust kialakítani abban a kérdésben, hogy mit kellene értékelni, hogyan kellene értékelni, és kik végezzék az értékelést. A megvalósuló országos felmérések sokfélesége miatt csupán alig néhány szempont szerint lehet közös nevezőt kialakítani az elemzésekhez. Az IEA ICCS vizsgálatban részt vevő 38 ország közül 29-ben jelezték, hogy valamilyen formában értékelik a nyolcadik évfolyamos tanulók társadalomismereti, állampolgári tudását, s csak kilenc országban nincsenek erre vonatkozó előírások. Emellett megvizsgálták azt is, hogy az egyes országok értékelik-e az iskolákat a társadalomismereti (vagy aktív állampolgárságra, demokráciára) nevelés megvalósulásának szempontjából. Az iskolaértékelések tartalma és típusa kétségtelenül nagyon sokféle lehet, mégis 22 ország jelezte, hogy az iskolák értékelésekor az említett kérdéskör szerepel a vizsgálati szempontok között. Figyelemreméltó, hogy a vizsgált országok között csupán öt olyan ország volt (Ausztria, Ciprus, Csehország, Dánia és Guetamala), ahol sem a tanulókat, sem az iskolákat nem értékelik, vagyis az országos vizsgálatok alkalmával ezek az országok semmilyen információt nem kapnak a tanulók műveltségterületi tudásáról és az iskolák helyzetéről. Bár az ICCS vizsgálatban két jelentős történelmi hagyománnyal rendelkező európai ország nem vett részt (Németország, Franciaország), a 2. táblázat adatai egyértelműen jelzik, hogy a legtöbb európai országban valamilyen formában értékelik a tanulók társadalomismereti (állampolgári) tudását (*Schulz és mtsai*, 2010).

2. táblázat. A műveltségterület tanulói és iskolai értékelésének megvalósulása az IEA ICCS vizsgálatban részt vevő európai országokban (Schulz és mtsai, 2010. 54–55. o. alapján)

	Anglia	Ausztria	Belgium (Flandria)	Bulgária	Ciprus	Csehország	Dánia	Észtország	Finnország	Görögország	Hollandia	Írország	Lengyelország	Lettország	Liechtenstein	Litvánia	Luxemburg	Málta	Norvégia	Olaszország	Oroszország	Spanyolország	Svájc	Svédország	Szlovákia	Szlovénia
Tanulók értékelése	●	○	○	●	○	○	○	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Iskolák értékelése	●	○	●	●	○	^	○	○	○	●	●	●	●	●	○	●	○	●	○	○	●	○	○	●	●	○

Megjegyzés: ● igen; ○ nem; ^ nincs adat, vagy nem használható

## 3.2. Állampolgári tudáselsajátítás

### 3.2.1. Kutatási hagyományok és eredmények (a NAEP és az IEA vizsgálatai)

A társadalomkutatók érdeklődéssel vizsgálják, hogy a tanulók hogyan képzik el magukat különböző civil és politikai tevékenységekben, hiszen a diákok a szavazói korhatár elérése előtt már több évvel korábban kialakítanak magukról egyfajta felnöttes állampolgárképet (Hahn, 2008). Állampolgárság-felfogásukról és tartalomspecifikus tudásukról több forrásból származó adatok is rendelkezésre állnak.

A résztvevők viszonylag széles körére kiterjedő felmérések közül elsőként az Egyesült Államokbeli National Assessment of Educational Progress (NAEP) 1998-ban végzett állampolgári tudásszintmérés hívta fel az amerikai közvélemény figyelmét a tanulók ismeretbeli hiányosságaira. Az európai országok mérési hagyományaitól idegen, politológiai témájú felmérés három specifikus területet ölelt fel. Az összefüggések ismeretét vizsgáló altesztben az állammal és a helyi kormányzattal kapcsolatos kérdések kaptak helyet. A felmérés második területe tények és fogalmak felidézését, illetve a fogalmak használatát kérte a tanulóktól. A tartalmi tudást vizsgáló részteszt négy témakört foglalt magában: (1) demokratikus alapelvek és a kormányzat célja, (2) politikai intézmények, (3) politikai folyamatok, (4) jogok, kötelességek, törvények (Rubin, 2008). A vizsgálat összesített eredményei szerint az amerikai diákok kevesebb mint egynegyede ért el a legfelső teljesítménytartományba tartozó pontszámot (Lutkus, Weiss, Campbell, Mazzeo és Lazer, 1999). A NAEP-felmérés eredményei relevánsak az európai oktatáskutató szakemberek számára, mert ráirányították a figyelmet arra, hogy egy alapjaiban demokratikus hagyományokkal rendelkező ország tanulói is problémákkal küzdhetnek egy olyan tudásterületen, amelynek tanítására egyébként kitüntetett figyelmet fordítanak.

A tanulók állampolgári tudására és viselkedésére vonatkozó legátfogóbb eredmények a 28 országra kiterjedő IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatából (CivEd) származnak. A felmérés állampolgári tudás altesztje 38 kérdést tartalmazott, amelyből 25 item a tartalmi tudást, 13 az értelmezési készségeket vizsgálta, a feltáró jellegű kérdések pedig az állampolgári fogalmak, attitűdök, aktivitás és részvétel problémáit kutatták (Kerr és mtsai, 2002). Az IEA legújabb, 2009-ben Magyarország részvétele nélkül lezajlott állampolgári tudás vizsgálata (ICCS) a korábbi felmérés tapasztalataira épült, de a koncepcióját a politikai globalizáció és a fenyegető terrorizmus tudatába ágyazták be (IEA, 2007). Az amerikai és az IEA-vizsgálatok



figyelemreméltó hiátusa viszont, hogy érdeklődésüket nem terjesztik ki az iskolai erőszak és agresszív viselkedés problematikájára, miközben már „A ’90-es években [...] tanúi lehettünk az alternatív ifjúsági kultúra hanyatlásának és az agresszív ifjúsági kultúra előretörésének [...]” (Gábor, 2006. 470. o.), s a jelenség tanulmányozása azóta is élénken jelen van a pszichológiai és nevelésszociológiai diskurzusokban (l. Vajda, 1999; Sáska, 2008).

Az 1999-es IEA-felmérés összesített eredményei alapján (3. táblázat) az országok közötti különbségek a kognitív részteszten nem jelentősek, az országok többségében a tanulói teljesítmények kevesebb mint félszórásnyira tértek el a nemzetközi átlagtól. A kutatás rámutatott arra is, hogy az egykori közép-kelet-európai szocialista országok és a tradicionális, nagy múltú demokráciák tanulói ugyanazzal a politikai világgéppel rendelkeznek, vagyis ismereteik hasonlóak a demokratikus rendszer működésének alapelveiről és szabályairól (Malak-Minkiewicz, 2007).

A felmérésben részt vevő 14 éves magyar diákok az állampolgári tudás (*civic knowledge*) mélységét vizsgáló kognitív jellegű részteszten és az összesített eredmények alapján a nemzetközi átlagnak megfelelő eredményt érték el (3. táblázat). Kárpáti, Molnár és Csapó (2002) az állampolgári tudás alteszt eredményével kapcsolatban megállapítja, hogy a 40% feletti tanulói teljesítmény „[...] az állampolgári léttel kapcsolatos alapismeretek tekintetében nem tekinthető megnyugtató eredménynek” (70. o.). Aggodalomra ad okot, hogy a válaszadók több mint fele egy feleletválasztós teszten nem tudta kiválasztani, hogy melyek a demokratikus állam működésének jellemzői, és a politikai szervezetek milyen jellegű tevékenysége tekinthető törvényellenesnek. Az 50% alatt megoldott kognitív feladatok többsége valamilyen módon kapcsolódott a gazdaság működéséhez, ezért az eredmények egyúttal azt is jelzik, hogy a tanulók meglehetősen bizonytalan gazdasági ismeretekkel rendelkeznek (Halász, 2000). A magyar tanulók teljesítménye ráadásul a közép-európai országokkal történő összehasonlításban is elmaradt az előzetes várakozásoktól, hiszen a környező országok közül Szlovákia, Csehország és Lengyelország tanulói a nemzetközi átlagnál szignifikánsan jobb eredményt érték el.

### **3.2.2. Az IEA vizsgálat elméleti modelljének felülvizsgálata – a korábbi eredmények ártrendeződése**

Az IEA-vizsgálat elméleti modelljének közelmúltbeli felülvizsgálata miatt új megvilágításba kerültek a korábbi megállapítások, nagyobb hangsúlyt kapott az országok közötti összehasonlítás és a regionális trendek feltárására irányuló törekvés. A kompetenciaközpontú IEA-modell empirikus tesztelését követően négy karakterisztikus vizsgálati terület bontakozott ki: (1) állampolgári értékek, (2) társadalmi igazságosság, (3) részvételi attitűdök és (4) a demokratikus intézményekről való tudás. A metamodellen alapuló eredmények átértelmezik és új megvilágításba helyezik a korábbi megállapításokat: nagyobb hangsúlyt kap az országok közötti összehasonlítás és a regionális trendek feltárására irányuló törekvés.

A felmérés összesített eredménye alapján nem rajzolódnak ki erős regionális tendenciák (4. táblázat), hiszen a legjobb teljesítményt nyújtó országok között dél-európai, észak-európai és volt szocialista országok (Lengyelország, Szlovákia, Románia) is találhatóak. Az országok rangsorát Ciprus és Görögország vezeti, s Észtország zárja. A legnagyobb hatásmérték Ciprus és Észtország esetében mutatható ki (1,57), ami azt jelzi, hogy egy átlagos ciprusi diák állampolgári kompetencia pontszáma az észt tanulók 94%-ánál magasabb. A magyar diákok a szlovén, német és svájci fiatalokkal együtt az alsó középmezőnyben helyezkednek el. Az állampolgári kompetencia két részterületén, az állampolgári értékek és a részvételi attitűdök

tekintetében viszont körvonalazódni látszik egy sajátos tendencia: a nagy múltú, tradicionális nyugat-európai demokráciákban a fiatalok állampolgári értékei és részvételi attitűdjei alacsonyabbak, mint a kevésbé stabil, újabb demokráciákban (Hoskins és mtsai, 2008).

3. táblázat. Az állampolgári tudásszint, az állampolgári aktivitás és az állampolgári attitűdök az 1999-es IEA vizsgálatban részt vevő országok körében (Kerr és mtsai, 2002. 20. és 24. o. alapján)

	Állampolgári tudás			Állampolgári aktivitás				Állampolgári attitűdök és egyéb fogalmak						
	Tartalmi tudás (alskála)	Értelmezési készségek (alskála)	Összesített állampolgári tudás	Tradicionalis állampolgári viselkedésformák	Részvétel társadalmi kezdeményezésekben	Politikai aktivitás	Részvétel az iskolai életben	A gazdaságra vonatkozó kormányzati felelősség	A társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség	Bevándorlók jogai	Nemzeti identitás	Bizalom a kormányzati intézmények iránt	Nők politikai és gazdasági jogai	Vitát elősegítő tanórai környezet
Anglia	96 ▼	105 ▲	99 ●	▼	▼	▼	●	●	▲	▼	▼	●	▲	●
Ausztrália	99 ●	107 ▲	102 ●	▼	▼	▼	●	▼	●	●	●	▲	▲	●
Belgium	94 ▼	96 ▼	95 ▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▼	●	●	▼
Bulgária	99 ●	95 ▼	98 ●	▲	●	●	●	▲	●	▼	●	▼	▼	▼
Chile	89 ▼	88 ▼	88 ▼	▲	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	●	▼	▲
Ciprus	108 ▲	108 ▲	108 ▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲
Csehország	103 ▲	102 ●	103 ▲	▼	▼	▼	▼	●	●	●	▲	▼	●	▼
Dánia	100 ●	100 ●	100 ●	▼	▼	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	●
Egyesült Államok	102 ●	114 ▲	106 ▲	▲	▲	▲	●	▼	●	▲	●	▲	▲	▲
Észtország	94 ▼	95 ▼	94 ▼	▼	▼	●	●	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Finnország	108 ▲	110 ▲	109 ▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	●	▲	●	▲	●
Görögország	109 ▲	105 ▲	108 ▲	▲	▲	●	▲	▼	▲	▲	▲	▲	●	▲
Hongkong	108 ▲	104 ▲	107 ▲	●	▼	▲	▼	▼	▼	▲	▼	●	▼	▼
Kolumbia	89 ▼	84 ▼	86 ▼	▲	▲	▲	●	●	▼	▲	▲	●	●	▲
Lengyelország	112 ▲	106 ▲	111 ▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	▲
Lettország	92 ▼	92 ▼	92 ▼	●	▼	▲	▼	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Litvánia	94 ▼	93 ▼	94 ▼	▲	▲	▼	●	▲	▼	▼	●	▼	▼	▼
Magyarország	102 ▲	101 ●	102 ●	●	●	▼	▼	▲	▼	▼	●	●	▼	▼
Németország	99 ▲	101 ●	100 ●	▼	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▲	▲
Norvégia	103 ▲	103 ▲	103 ▲	▼	▲	▼	▲	▼	●	▲	●	▲	▲	▲
Olaszország	105 ▲	105 ▲	105 ▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼	▼	●	●	▲
Oroszország	102 ●	96 ▼	100 ●	▼	●	●	▼	▲	●	●	●	▼	▼	●
Portugália	97 ▼	95 ▼	96 ▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	●	▼
Románia	93 ▼	90 ▼	92 ▼	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	●	●	▼	▼
Svájc	96 ▼	102 ●	98 ●	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲
Svédország	97 ▼	102 ▲	99 ●	▼	▼	▼	▲	▲	●	▲	▼	●	▲	▲
Szlovákia	107 ▲	103 ▲	105 ▲	▲	▲	▼	●	▲	▲	▼	▲	▲	▼	●
Szlovénia	102 ▲	99 ●	101 ●	▼	▼	●	▼	●	●	▼	●	▼	●	▼

Megjegyzés: ▲ Az ország átlageredménye szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlagnál, ● Az ország átlageredménye nem különbözik a nemzetközi átlagtól, ▼ Az ország átlageredménye szignifikánsan alacsonyabb a nemzetközi átlagnál.

4. táblázat. Az állampolgári kompetencia összetett indikátorának országokénti rangsora és szignifikanciavizsgálata. (Hoskins és mtsai, 2008. 60. o. alapján)

	Átlag	Szórás	Ciprus	Görögország	Egyesült Államok	Lengyelország	Kolumbia	Szlovákia	Portugália	Norvégia	Olaszország	Románia	Chile	Hongkong	Ausztrália	Svédország	Dánia	Finnország	Anglia	Litvánia	Szlovénia	Magyarország	Németország	Svájc	Bulgária	Oroszország	Csehország	Belgium	Litvánia	Észtország
Ciprus	642	102	—	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Görögország	623	112	•	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Egyesült Államok	598	123	▼	▼	—	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Lengyelország	594	107	▼	▼	•	—	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kolumbia	585	99	▼	▼	•	•	—	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Szlovákia	569	93	▼	▼	▼	▼	•	—	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Portugália	565	98	▼	▼	▼	▼	•	•	—	•	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Norvégia	562	110	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	—	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Olaszország	560	103	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	—	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Románia	558	98	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	—	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Chile	557	100	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	—	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Hongkong	550	105	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	—	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ausztrália	547	107	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	•	—	•	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Svédország	541	110	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	—	•	•	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Dánia	535	106	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	—	•	•	•	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Finnország	533	100	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	—	•	•	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Anglia	533	106	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	—	•	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Litvánia	533	92	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	—	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Szlovénia	524	94	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	•	—	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Magyarország	523	87	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	•	•	—	•	•	•	•	▲	▲	▲
Németország	521	98	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	•	•	•	—	•	•	•	•	▲	▲
Svájc	520	94	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	—	•	•	•	▲	▲
Bulgária	519	109	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	—	•	•	▲	▲
Oroszország	519	87	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	—	•	•	▲	▲
Csehország	516	95	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	—	•	•	▲	▲
Belgium	512	107	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Litvánia	502	87	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Észtország	494	86	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼

Megjegyzés: ▲ A pontszám szignifikánsan magasabb az összehasonlított országénál, • A pontszáma nem különbözik az összehasonlított országétól, ▼ A pontszám szignifikánsan alacsonyabb az összehasonlított országénál

### 3.2.3. Az iskolai tanulás hatása

Az intézményes nevelés-oktatás és az állampolgári lét közötti kapcsolatok feltárása a demokráciára nevelés és az állampolgári műveltség egyik legintenzívebben kutatott területe. Számos kutatási eredmény áll rendelkezésre az iskolai nevelés-oktatás állampolgári tudásra vagy állampolgári viselkedésre gyakorolt hatásáról, a vizsgálatok megállapításai azonban gyakran ellentmondanak egymásnak.

A szakirodalomban nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy az intézményes oktatás mekkora hatást gyakorol az állampolgári tudásszintmérésekben vizsgált tanulói teljesítményekre, s hogyan lehet az iskolázás hatását empirikus módszerekkel kimutatni. A rendelkezésre álló eredmények szerint a kutatók számára kihívást jelent a társadalomismereti nevelés és társadalomtudományi oktatás állampolgári tudásra gyakorolt hatásainak kimutatása. Leginkább az oktatás endogenitása<sup>1</sup> vet gátat a nevelés-oktatás állampolgári tudásra és viselkedésre gyakorolt hatásának megállapításában (Touya, 2006; Milligan, Moretti és Oreopoulos, 2004). Más kutatók (pl.: Corbett, 1991; Erikson és Tedin, 1995) egyenesen amellett érvelnek, hogy a társadalomismeret tanítása egyáltalán nem, vagy csak rendkívül csekély hatást gyakorol a tanulókra. Megállapításukat szintén az endogeneitás jelenségével támasztják alá. Azzal érvelnek, hogy a társadalomismeret tanítását nem lehet elkülöníteni olyan egyéb befolyásoló körülményektől, mint a szülői attitűdök, az iskolai klíma, a tantermi és iskolai interakciók, vagy a rejtett tanterv.

Niemi és Junn (1998) szerint ugyanakkor az oktatás – amennyiben széleskörű, kiterjedt információt nyújt – a tanulók állampolgári tudásának megbízható előrejelzője lehet. Hasonló megállapítások fogalmazhatók meg az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálat összefüggés-feltáró és -elemző másodelemzéseiből is. Azokban az országokban, amelyekben a diákok válaszaik szignifikánsan magasabbak voltak a vitát elősegítő tanórai környezettel és az iskolai életben való részvétellel kapcsolatos kérdésekben, a tanulók az állampolgári tudás tekintetében is szignifikánsan magasabb eredményeket értek el a nemzetközi átlagnál (Torney-Purta és mtsai, 1999; Hahn, 2001). A vizsgálat szerint azok a tanulók, akik magas elvárásokat tűztek ki saját kognitív fejlődésükkel kapcsolatban, az állampolgári tudás és készségek részteszten magasabb eredményt értek el, mint azok, akik nem kívántak továbbtanulni a középiskola után (Baldi, Perie, Skidmore, Greenberg és Hahn, 2001). A kutatás rámutatott arra is, hogy a tanulók állampolgári tudása összefügg az iskolában eltöltött évek számával és szüleik legmagasabb iskolai végzettségével is (Baldi és mtsai, 2001; Hahn, 2001; Rubin, 2008).

### **3.3. A társadalommal kapcsolatos fogalmi rendszer szerveződése**

#### **3.3.1. A tanulók demokrácia-és állampolgárság-értelmezései**

A politikaelmélettel foglalkozó társadalomkutatók jelentős erőfeszítéseket tesznek a demokráciához és az állampolgári léthez kapcsolódó ismeretek, attitűdök és készségek azonosítására és definiálására. Eredményeik több diszciplína számára is hasznos kiindulópontként szolgálhatnak, ezáltal utat nyithatnak a tudományfejlődés újabb területei előtt. Az eredmények gyakorlatba történő átültetése ezen a téren hazánkban szerencsére viszonylag előrehaladott, e törekvést igazolják például azok a kezdeményezések, amelyek a polgári ismeretek és készségek átadását a tanárképzésre is kiterjesztették (l. pl. Setényi, 1996). A politikai szocializáció eredményei megtermékenyítően hatottak az oktatás elméletére is, több tudományos megállapítás is

---

<sup>1</sup> Endogenitás (endogeneity): két változó közötti korrelációból legtöbbször nem vonhatók le következtetések a változók ok-okozati kapcsolatáról, mivel a korreláció hátterében gyakran egy harmadik változó áll. Az intézményes nevelés-oktatás és az állampolgári viselkedés között kimutatható összefüggés például nem csak az oktatás állampolgári viselkedésre gyakorolt hatásának köszönhető, hanem szerepet játszanak más változók is (pl. a tanuló családi háttere).

rendelkezésre áll arról, hogy a tanulók hogyan integrálják a demokráciával és az állampolgársággal kapcsolatos specifikus ismereteket saját fogalmi rendszerükbe.

A rendelkezésre álló eredmények alapján a serdülők demokráciával kapcsolatos alapfogalmi hasonlók a felnőttekéhez, a fiatalok – a felnőttekhez hasonlóan – a személyi szabadságot és a választást tekintik a demokrácia központi elemének (*Menezes és Campos; 1997; Sinatra, Beck és McKeown, 1992*). A kutatások azonban arra is rámutattak, hogy a serdülők ritkán tekintenek az alapeszmék felszíni tulajdonságai mögé, s kevésbé tájékozottak a demokratikus intézmények funkciójáról. A kilencvenes évek elején budapesti és pécsi serdülőkkel végzett interjúk alapján a demokrácia legszembevetőbb tulajdonságának a véleménynyilvánítás szabadsága és az egyenlőség mutatkozott. Az interjúk második hullámában viszont a tanulók már nagyobb arányban említették a sajtószabadságot, a pluralizmust és a szabad választásokat (*Van Hoorn, Komlósi, Suchar és Samelson, 2000*).

A demokráciához kapcsolódó tanulói fogalmak szerveződésének megismeréséhez az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálat (CivEd) eredményei is támpontként szolgálnak (*Richardson és Torney-Purta, 2008*). A demokráciák számára előnyösnek vélt jelenségek tekintetében konszenzus tapasztalható a felmérésben szereplő országok tanulói között. A 14 éves diákok egyetértenek abban, hogy előnyös a demokráciáknak, ha az állampolgárok szabadon megválaszthatják politikai vezetőiket és az állampolgárok számára elérhetőek különböző részvételi lehetőségek. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy kedvez a demokráciáknak, ha a politikusok hatást gyakorolnak a bíróságokra és a bírókra, illetve a vagyonos üzlemberek nagyobb befolyással rendelkeznek a kormányban, mint mások (*Richardson és Torney-Purta, 2008*).

### **3.3.2. A társadalommal kapcsolatos állami vagy kormányzati felelősségvállalás**

Különösen informatívnak bizonyulnak az IEA-vizsgálat azon megállapításai, amelyek a tradicionális, jelentős demokratikus hagyományokkal rendelkező országok és a volt szocialista országok tanulóinak véleményeit hasonlítják össze. Az országok között jelentős különbségek mutatkoztak a gazdasági ügyek iránti kormányzati felelősség tekintetében: a posztkommunista országok tanulói szignifikánsan nagyobb arányban gondolták azt, hogy a kormánynak aktív szerepet kell vállalnia a gazdaságban. A társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség tekintetében (pl. egészségvédelem, idősekről való gondoskodás, közoktatás, politikai lehetőségek biztosítása a nők számára, közrend garantálása, erkölcsös viselkedés elősegítése) viszont sokkal kisebb különbségeket tapasztaltak a tradicionális és „új demokráciák” között (*Malak-Minkiewicz, 2007*). Ezeknek az eredményeknek ellentmondanak *Flanagan, Campbell, Botcheva, Bowes, Csapó, Macek és Sheblanova (2003)* megállapításai. *Flanagan* és munkatársai az igazságosság normatív nézőpontjának nemzetközi vizsgálatában (*International Social Justice Project*) kimutatták, hogy a társadalom alapjellege és valamely társadalmi réteghez tartozás (pl. munkásság vagy középosztály) összefügg a serdülők igazságosság-értelmezésével. A biztonságot adó társadalmakban (*security societies*) – amelyekben az állam hosszú ideig garantálta az állampolgárok szociális biztonságát – a kedvezőtlenebb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező fiatalok nagyobb arányban várták el az államtól a kiterjedt szociális védőháló fenntartását.

Egyik korábbi kutatásunkban (*Kinyó, 2008*) választ kívántunk kapni arra a kérdésre, hogy a szakképzésben tanuló tanköteles diákok és az érettségi utáni szakképzésben részesülő fiatal felnőttek egyes szolgáltatásokban hogyan vélekednek az állami szerepvállalás szükségességéről. A kérdés megválaszolása érdekében feltártuk,

hogy (1) a rendszerváltást követően közel két évtizeddel később a tanulók vajon milyen mértékben építenek az állam gondoskodó, védelmező szerepére, valamint (2) véleményükben milyen mértékben vannak jelen a realitásnak megfelelő, vagy az azt nélkülöző, irreális elemek. Eredményeink rámutattak arra, hogy főként a szakközépiskolás diákok hajlamosak irreális elvárásokat megfogalmazni az állami szerepvállalásról és a szolgáltatásokért fizetendő térítési díjak mértékéről. Válaszaik arról tanúskodnak, hogy gondolkodásmódjukban erőteljesen érvényesülnek az állam gondoskodó, szolgáltatások felett örökődő, rendszerváltás előtti állapotokra jellemző meggyőződések. Bár a realitástól távol álló utópisztikus megközelítések az idősebb korcsoport (18–25 év) esetében lényegesen kisebb arányban vannak jelen, a 14–18 évesek esetében aggodalomra ad okot, hogy a vizsgálatban résztvevők 64%-a kizárná a szolgáltatókat a lakossági gázszolgáltatásból, 74,5%-uk a hulladékszállítást állami feladatnak tartja, 41,4%-uk a kábeltévé-szolgáltatást, 44 százalékuk pedig az internetszolgáltatást is az állam feladatai között képzelel. A meglepő eredmények azt jelzik számunkra, hogy az állampolgári nevelés iskolai gyakorlatában kiemelt figyelmet kellene fordítani az állami szerepvállalás lehetőségeinek és korlátainak megismertetésére, valamint a vállalkozóképeséghez fűződő gondolkodásformák ösztönzésére.

A lebonyolított kutatások eredményei összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a posztszocialista országok fiataljai részesei társadalmuk politikai kultúrájának, de bevonódásuk jellege eltér a tradicionális demokráciák fiataljaitól. Ezt a megállapítást alátámasztja az is, hogy az IEA-vizsgálatban az egykori szocialista országok tanulói – Szlovákia kivételével – a nemzetközi átlagnak megfelelő vagy az alatti szinten helyezték el hazájukat a kormányba és a kormányzati intézményekben (pl. törvényhozás, politikai pártok, bíróságok, rendőrség) vetett bizalom tekintetében. A hazai iránti attitűdök esetében viszont ellentétes mintázatok rajzolódtak ki. A hazafias érzelmeket vizsgáló kérdések eredményei csak két egykori szocialista országban estek a nemzetközi átlag alá, a nagy múltra visszatekintő demokráciák tanulói viszont inkább kritikusabbak voltak saját hazájukkal, mint a politikai intézményekkel kapcsolatban (Torney-Purta, Lehmann, Oswald és Schulz, 2001).

### **3.3.3. Tudományos-, köz- és tanulói vélekedések a „jó állampolgár” fogalmáról és tulajdonságairól**

A demokratikus berendezkedésű országokban széleskörű egyetértés mutatkozik abban, hogy az iskolában el kellene sajátítani, hogyan legyünk jó állampolgárok. A konszenzus azonban nyomban megszűnik, amikor azokban a kérdésekben kellene megállapodásra jutni, hogy milyen állampolgárookra van szüksége a demokraciának, vagy milyen jellegű tanterv segítené elő leginkább a jó állampolgári tulajdonságok kialakulását. Az egységes tantervi szemléletmód kialakulása ellen hat, hogy a demokraciához számos szubjektív értelmezési lehetőség kapcsolódik. Míg egyesek számára a demokrácia iránti elköteleződés egyet jelent a liberális szabadságesszme védelmével, addig másoknak az egyenlőség vagy az esélyegyenlőség jelentheti ugyanezt. Egyesek számára a civil társadalom a kulcsfontosságú, másoknak viszont a szabad piacok jelenthetik a legnagyobb vonzerőt (Westheimer és Kahne, 2003).

Filozófusok, történészek és a politikatudományok képviselői körében hosszabb időszakra visszanyúló vita tárgyát képezi, hogy mely állampolgárság fogalmak lehetnek a további demokratikus fejlődés letéteményesei (pl. Kaestle, 2000; Miller, 1995). A nézőpontok, megközelítések sokfélesége leginkább abból adódik, hogy a tétek is meglehetősen nagyok, hiszen a jó állampolgár(ság) fogalmai egyúttal a jó társadalom sajátosságait is előrevetítik (Parker, 1996).

Az eltérő állampolgárság-felfogások következményei a tanítás-tanulás célkitűzéseiben is megmutatkoznak. *Parker* (1996) például különbséget tett az állampolgári nevelés tradicionális, fejlődő és haladó megközelítése között, a demokráciára nevelés céljainak tekintetében azonban *Westheimer* és *Kahne* (2003) klasszikus hármas felosztása mutat rá legplasztikusabban az állampolgári nevelés tantervi eltéréseiből eredő kimeneti lehetőségekre. A szerzőpáros által felállított és bemutatásra kerülő állampolgártípusok nem kizárólagos kategóriák, az ismertetőjegyek csupán a szakirodalom áttekintése során azonosított jellemzők árnyalásának funkcióját töltik be.

A személyesen felelős állampolgár (*personally responsible citizen*) kötelességtudóan viselkedik a szűkebb és tágabb közösségében (pl. felveszi a szemetet az utcán, vért ad, környezettudatosan él, önkéntes tevékenységet végez), dolgozik és adót fizet, betartja a törvényeket és krízishelyzetekben segít a rászorulókon. A részt vevő állampolgár (*participatory citizen*) elvének támogatói (pl. *Verba*, *Schlozman* és *Brady*, 1995) a tanulók közösségi alapú kezdeményezésekben való részvételét hangsúlyozzák. Nem kétséges, hogy az állampolgárok alapvető kötelessége a törvények betartása, ugyanakkor a demokratikus társadalmak hosszú távú fennmaradása olyan állampolgároktól is függ, akik a társadalmi igazságosságra hivatkozva esetenként nem engedelmessé válnak az igazságtalannak vélt törvényeknek (*Sherrod* és *mtsai*, 2002). Az igazságorientált állampolgárok (*justice oriented citizen*) gyakran kritikával illetik a társadalmi, politikai és gazdasági struktúrákat, a vélt igazságtalanságokon változtatásokat kikényszerítő kollektív stratégiákban gondolkodnak, s amennyiben lehetséges, a problémák okait célozzák meg. A társadalmi változás jelentőségét előtérbe helyező képzőprogramok arra próbálják felkészíteni a tanulókat, hogy az igazságtalannak vélt társadalmi kérdések kritikai szempontú elemzésével járuljanak hozzá a társadalmi fejlődéshez. A programokban kevesebb szerepet kapnak a játékonyság és önkéntesség dimenziói, ehelyett inkább a társadalmi mozgalmak és a rendszerszintű, strukturális változásokra történő hatásgyakorlás lehetőségei kerülnek előtérbe (*Isaac*, 1992, idézi: *Westheimer* és *Kahne*, 2003. 54. o.).

Az igazságorientált állampolgár koncepciójához szorosan illeszkedik a *Goodman* (1992) által kritikai szempontú demokráciának (*critical democracy*), illetve a *Sherrod* és *mtsai* (2002) által jó ítélet gyakorlatának nevezett terminus. Mindkét fogalom az állampolgári lét értékelő vizsgálatához kapcsolódó motívum, s egy korábbi állampolgári viselkedés további fenntartását vagy megváltoztatását szabályozza.

A lezajlott kutatások eredményei szerint a fiatalok leginkább jó viselkedésként, a törvények betartásaként és az elvárásoknak megfelelő viselkedésként definiálják az állampolgárságot (*Conover* és *Searing*, 2000; *Flanagan* és *Faison*, 2001). A tanulók jó állampolgárról vallott fogalmait az 1999-es IEA állampolgári tudás és részvétel felmérés vizsgálta. A kutatás összesített eredményei szerint a tanulók egyetértettek abban, hogy a törvények betartása és a szavazáson való részvétel a jó állampolgár fontos ismertetőjegye, ugyanakkor mégis nagyobb valószínűséggel fogadták el a közösségi aktivitással kapcsolatos tevékenységformákat, mint a hagyományos tevékenységeket (pl. pártba történő belépés; *Richardson* és *Torney-Purta*, 2008).

A témában lebonyolított pedagóguskutatások eredményei azt jelzik, hogy a tanárok leginkább azokkal az állampolgárság-modellekkel azonosulnak, amelyek a jól informált és érdeklődő állampolgár tulajdonságait helyezik előtérbe (*Anderson*, *Avery*, *Pederson*, *Smith* és *Sullivan*, 1997; *Davies*, *Gregory* és *Riley*, 1999; *Prior*, 1999). Ezeket az eredményeket az IEA állampolgári tudás és részvétel felmérés pedagóguskutatása is megerősíti. A kutatásban azt kérték a tanároktól, hogy válasszák ki azokat a tematikákat, amelyeket fontosnak vélnek a társadalomismereti, állampolgári

témák tanításában. A vizsgálatban országokon átívelő konszenzus mutatkozott a nemzeti történelem ismeretének és a törvények betartásának fontosságáról (*Torney-Purta és mtsai, 2001*). A pedagóguskutatás eredményeiből ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a társadalomismereti tantervek többsége az ismeretek szerepét hangsúlyozza, miközben a pedagógusok a kritikai gondolkodást, az értékeket és a részvétel dimenzióit részesítik előnyben (*Torney-Purta és Richardson, 2002*). A bemutatott eredmények összességében alátámasztják *Sherrod és mtsai (2002)* megállapítását, mely szerint olyan tantervi és tantárgy-pedagógiai kutatásokra lenne szükség, amelyek a 10–25 éves fiatalok állampolgárság-fogalmát a feltételen engedelmeskedés felől az állampolgári lét kritikussabb megközelítései felé mozdítják el.

### 3.4. Fogalmi fejlődés

A társadalomtudományi tantárgyak tanulása során elsajátítandó fogalmak szerveződésével és fejlődésével foglalkozó nemzetközi és magyar kutatási eredmények száma viszonylag csekély (*Kinyó, 2005b*), a természettudományos fogalmak szerveződésével és fejlődésével kapcsolatos kutatásokkal (l. pl. *Korom, 2005*) összehasonlítva kevésbé intenzívnek is bizonyulnak. A témában lebonyolított vizsgálatok leginkább a tanulók történelmi fogalmi fejlődéséhez kapcsolódtak (pl. *Hunyady, 1968; Eperjessy és Szebenyi, 1976, Halldén, 1997*), s mérsékeltbb kutatói érdeklődésben részesültek a demokráciához és állampolgári léthez fűződő fogalmak.

A demokráciához és állampolgársághoz kapcsolódó fogalmak fejlődését vizsgáló korai kutatások (pl. *Connell, 1971*) a *Piaget*-féle kognitív fejlődés formális műveleti szakaszának elérésével magyarázták az idősebb diákok egyre kifinomultabb fogalmi struktúráit, a demokrácia elvontabb alapeszméinek megértését. A későbbiekben a kutatások vizsgálati koncepciója a piagetianus szakaszos fejlődéstől a szociális tényezők (pl. családi interakciók, az iskolai tantervek stb.) hangsúlya felé mozdult el (*Helwig, 1998*). A tartalomspecifikus tudás elméletének képviselői többszörös kontextusba ágyazzák a fogalmi fejlődést befolyásoló komponenseket, s meghatározó szerepet tulajdonítanak (1) a gyermekek demokráciáról vallott naiv elméletek interakciónak, (2) a különböző típusú információkhoz való hozzájutás lehetőségeinek, (3) a közösségi alapú tevékenységeknek, valamint (4) az eltérő módszerekkel történő fejlesztésnek (*Torney-Purta, 1991*).

A direkt oktatás fogalmi fejlődésre gyakorolt hatásáról egyaránt rendelkezésre állnak empirikus kutatási eredmények. *Berti és Andriolo (2001)* eredményei szerint azok az olasz diákok, akik direkt oktatásban részesültek az alapvető politikai fogalmakról (pl. törvény, állam), a tesztelést követő hónapban, majd tíz hónappal később is szignifikánsan jobban teljesítettek az újabb fogalmi teszteken.

*Howard és Gill (2000)* megállapítása szerint a gyermekek politikai fogalmai a szociális interakció által közvetített egyéni tapasztalatok által fejlődnek. A kutatók 5 és 12 év közötti ausztrál gyermekek vizsgálata során felismerték, hogy az idősebb tanulók komplexebb megértéssel rendelkeznek a hatalomról, mint a fiatalabbak. Az idősebb diákok fogalmai ugyanis meghaladták a hatalom és az életkor általános, kumulatív jellegű összefüggéseit, s képesek voltak azonosítani, hogy a tekintély nem csak az életkor előrehaladásával áll kapcsolatban, hanem együtt jár különféle jogokkal és felelősséggel is.

A szociális környezet fogalmi fejlődésre gyakorolt hatását az Egyesült Államokbeli NAEP állampolgári tudásszintmérés adatainak másodelemzésével is tanulmányozták. *Niemi és Junn (1998)* kimutatta, hogy azok a tanulók rendelkeztek



magasabb szintű társadalomismereti műveltséggel, akiknek iskolán kívüli forrásokból is lehetőségük volt az ismeretszerzésre. Megállapításukat arra alapozták, hogy a vizsgálatban jobb eredményeket elérő tanulók a bíróságokról és a törvényekről több információval rendelkeztek, mint amennyit az iskolai foglalkozások során elsajátíthattak volna.

### **3.5. A politikai szocializáció folyamatainak kutatása**

#### **3.5.1. A politikai szocializáció vizsgálatának irányai és módszerei**

A politikai szocializáció kérdéseivel foglalkozó szociológusok, ifjúságkutatók és politológusok szűk tudományos közössége tágran értelmezett fogalomrendszer keretei között határozza meg a politikai szocializáció területét. A politikai szocializációt eszerint a teljes szocializációs folyamat egész életen átívelő részének tekintik, amely során egy egyén politikához való viszonya a különféle szocializációs színterekben formálódik (Szabó és Falus, 2000; Csákó, Berényi, Bognár és Tomay, 2000). Az állampolgárok politikához való viszonya alakulásának kérdése rendkívül sokoldalú értelmezési és vizsgálati lehetőségeket biztosít, hiszen élethosszig tartó jellegéből adódóan figyelmet érdemelhetnek az értékek esetleges változásai, az egyén nézeteiben bekövetkezett fordulatok, a politikai aktivitás (pl. részvétel, szervezeti tagság, távolmaradás) megnyilvánulásai, valamint az egyén olyan kognitív és affektív tulajdonságai is, mint a politikai ismeretek és politikai tudat, a politikai érdeklődés vagy a politikai érzelmek (Szabó, 2000). A fogalom széles körben elterjedt jelentésében a francia *Annick Percheron* hetvenes évek elején megfogalmazott megállapításai ismerhetők fel. *Percheron* ugyanis amellett, hogy a politikum tanulási folyamatában elsősorban a gyermekkori szocializáció szerepét hangsúlyozza, megállapítja, hogy a politikai szocializáció a gyermekkor végén nem zárul le, hanem felnőttkorban is folytatódik (Csákó, 2004). Ez a tanulási folyamat meglehetősen lassú és hosszadalmas változást feltételez, hiszen a mindennapos események implicit tapasztalatait az egyén tudatos, konstruktív állampolgári magatartásának kellene felváltania (Csákó és mtsai, 2000).

*Percheron* – elméletalkotó munkássága mellett – az általa kidolgozott vizsgálati módszerrel is kutatási hagyományt teremtett. A politikai kifejezésekhez társuló érzelmi beállítódás vizsgálatát lehetővé tevő szójegyzékmódszert a kutató 1969-ben alkalmazta először 10–14 éves fiatalok körében (Szabó és Csepeli, 1984). A későbbiekben e technika alkalmazásával számos nemzetközi összehasonlító vizsgálatot végeztek, de a magyarországi vizsgálatok többségében is ezt az eljárást alkalmazták (Szabó és Örkény, 1998). A módszer szerint a gyermekeknek bizonyos politikai fogalmakat abból a szempontból kell megítélniük, hogy szeretik-e vagy nem, amit az adott kifejezés jelöl. Szabó és Csepeli (1984) valamint Szabó és Örkény (1998) is hangsúlyozza, hogy a politikai szocializáció affektív tényezőinek feltárására irányuló vizsgálati koncepció fejlődés-lélektani alapokon nyugszik. A 10–14 éves gyermekek ugyanis „[...] nem rendelkeznek még stabil, strukturált ismeretekkel az őket körülvevő politikai valóságról. Ezért a világban elsősorban érzelmi alapon orientálódnak, a számukra mértékadó forrásokból, vonatkoztatási csoportoktól átvett, érzelmi meghatározottságú kategóriák, értékítéletek segítségével” (Szabó és Csepeli, 1984. 54. o.).

A nemzetközi és hazai szakirodalom hagyományosan a család kitüntetett szerepét hangsúlyozza a politikai szocializáció folyamatában, fontosságára mindazon referenciaszemélyek hivatkoznak, akik évtizedekkel ezelőtt a terület kutatásának

alapvetéseit adták (pl. *Jennings és Niemi*, 1974; *Jennings és Percheron*, 1981; idézi: *Szabó és Falus*, 2000. 387. o.; *Csákó és mtsai*, 2000).

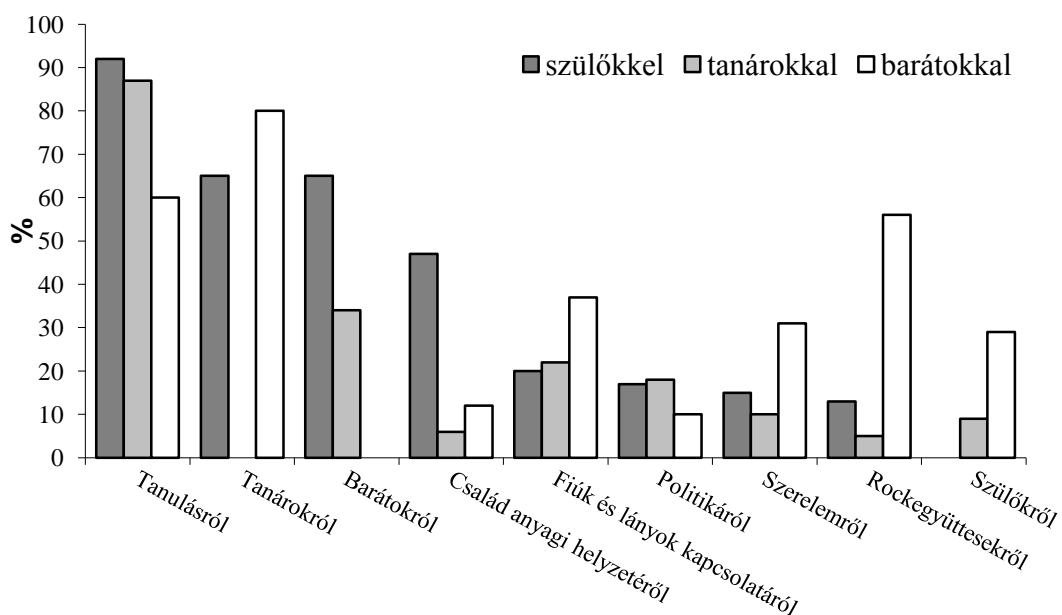
A családi tényezők szerepéből kiindulva, az empirikus vizsgálatokhoz ma már egy elméleti keretrendszer, a személyközi transzfer modell (*interpersonal transfer model*) is a kutatók rendelkezésére áll. Eszerint, ha egy fiatal demokratikus tapasztalatokat él át a családjában, akkor a megélt pozitív tapasztalatok, jó gyakorlatok transzferálhatók a tágabb társadalmi és politikai szintekre is, de a serdülők közösség-, társadalom-, és politikaértékelését a személyesen átélt tapasztalatok mellett a mások megfigyeléséből származó benyomások is alakítják (*Flanagan és Faison*, 2001). Az elmülethez kapcsolódó kutatások rámutattak, hogy a közösségi tevékenységekben aktív fiatalok nagyobb valószínűséggel kerülnek ki olyan családokból, akiknek szülei korábban szintén elkötelezettek voltak (*Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapó és Sheblanova*, 1998). A 12-17 éves fiatalok 51%-ának sem a barátai, sem a velük közvetlen kapcsolatban álló felnőttek nem végeznek önkéntes munkát, viszont az önkéntes fiatalok 81%-ánál megfigyelhető, hogy a közvetlen környezetükben legalább a felnőttek önkénteskednek, s ezen a csoporton belül – a szülők mellett – igen nagy valószínűséggel a barátok is önkéntes munkát végeznek (*Theokas és Bloch*, 2006).

### **3.5.2. Politikai témák megjelenése magyar diákok szerepkapcsolataiban**

#### *A politikai beszédtemák gyakorisága a rendszerváltás előtt*

A politikai szocializációs folyamatok feltárása érdekében Magyarországon az 1970-es évek közepe óta folynak empirikus kutatások (*Csepli*, 1993; *Csákó*, 2004). Már a korabeli hazai vizsgálatok eredményei rámutattak arra a körülményre, hogy a politikai szocializáció folyamatában a közvetlen és közvetett szocializációs szintek mellett meghatározó befolyásoló tényezőként szerepel az adott társadalom politikai kultúrája, társadalmi berendezkedése, és történelmi sajátossága is (*Csákó*, 2004).

A hazai ifjúságszociológiai vizsgálatokban meghatározó irányvonalat képviseltek azok a kutatások, amelyek különböző szerepkapcsolatokban vizsgálták a politikai témák előfordulásának gyakoriságát. *Szabó és Csepli* (1984) eredményei azt mutatják, hogy a rendszerváltás előtti korszakban a diákok szerepkapcsolataiban a politikai kérdések nem tartoztak a gyakori beszédtemák közé, a gyerekek szívesebben beszélgettek az őket közvetlenül érintő témákról, mint a politikáról. Az 1982-es ifjúsági vizsgálat eredményei szerint a vizsgált kommunikációs partnerek közül (szülők, tanárok, barátok) a barátokkal való kapcsolatban volt a legalacsonyabb szerepe a politikának (5. ábra).

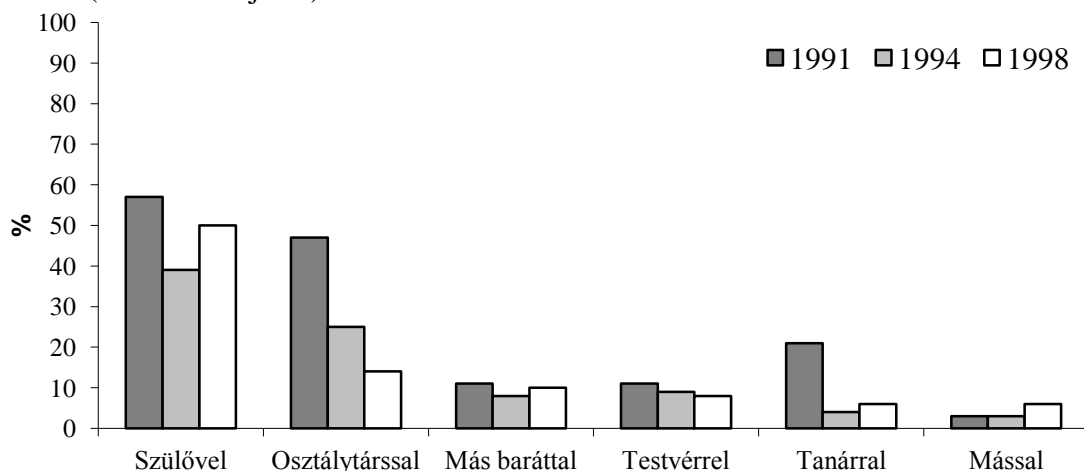


5. ábra

A gyermekek kommunikációs témastruktúrái a „gyakran” válaszok százalékos arányai szerint (Szabó és Csepeli, 1984. 30. o. alapján)

#### A politikai beszédtemák gyakorisága a rendszerváltást követően

A rendszerváltást követően, három különböző évben végzett hazai vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a gyermekek szüleikkel beszélgettek leggyakrabban politikai kérdésekről (6. ábra). Bár a rendszerváltást követően előtérbe került a politika az osztálytársakkal és a tanárokkal folytatott mindennapi beszélgetések témáiban is, a három évvel későbbi vizsgálat eredményei ugyanakkor már azt mutatták, hogy a politikai jellegű témák megritkultak a személyközi interakciókban, s a szüleiken kívül a fiatalok alig beszélgettek másokkal politikai kérdésekről. Az 1991-es adatfelvétel idején a pedagógusok és diákok politikai témákat érintő kommunikációjának gyakoriságából még úgy tűnt, hogy a tanárok szerepet fognak vállalni tanítványaik politikai fejlődésének segítésében, a közgondolkodásban bekövetkezett gyors változások miatt azonban a politikum jelentősen visszaesett az intézményes nevelés-oktatás keretei között (vö. 2.4.2. fejezet).



6. ábra

A politikai beszélgetések gyakorisága különböző szerepkapcsolatokban (Csákó és mtsai, 2000. 57. o. alapján)

### 3.5.3. A politikai attitűdkutatások magyarországi eredményei

A Kádár-rendszerben és a rendszerváltást követő időszakban is nagyfokú tudományos érdeklődés mutatkozott a diákok politikával kapcsolatos attitűdjeinek feltárására. A téma iránt érdeklődő szociológusok elsősorban arra a kérdésre kívántak választ kapni, vajon mennyire kedvelik a magyar diákok a politika világát. Korábban már utaltunk rá, hogy az érzelmi beállítódás vizsgálatára irányuló kutatásokban – a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan – hazánkban is a *percheroni* szójegyzékmódszert alkalmazták leggyakrabban. Az 1982-ben végzett ifjúsági vizsgálat eredményei a kutatók számára egyértelművé tették, hogy a diákok nem kedvelik a politika világát: a politika a legkevésbé kedvelt kifejezések csoportjába tartozott, a válaszadók 58%-a egyértelműen negatív érzelmeket társított a politika fogalmához (Szabó és Csepeli, 1984). A kutatók rámutattak arra a jelenségre is, hogy a diákok a politikai rendszer burkolt kritikáját is megfogalmazták. Míg az egypártrendszer mindennapi szimbólumait és az absztrakt, elvont ideológiai fogalmakat pozitívnak ítélték a diákok, a rendszer megtestesítőivel, a mindennapi életet közvetlenül befolyásoló jelenségekkel és személyekkel kapcsolatban (pl. szakszervezet, tanácselnök, párttitkár, politika, politikus) viszont gyakran kitérő választ adtak, vagy egyértelműen negatív értékítéletet fogalmaztak meg.

A későbbi elemzések rámutattak arra, hogy a '80-as években azonosított ambivalens attitűd háttérben az ún. „kettős szocializáció” jelenség állt (Szabó, 2000; Szabó és Falus, 2000). Eszerint a gyermekek ambivalens attitűdjei azzal magyarázhatók, hogy az intézményes nevelés során a diákok elsajátították azokat az normákat, értékeket, eszméket, amelyeket az átpolitizált iskolai nevelés-oktatás, a hivatalos ideológia megkövetelt tőlük, ugyanakkor ezek a mechanizmusok nem interiorizálódtak, nem váltak tényleges belső meggyőződéssé. A mindennapi élet tapasztalatai (iskolai és családi szocializáció) ugyanis rövid időn belül világossá tették a diákok számára, hogy a pártállami ideológia csupán társadalmi fikció, a meghirdetett társadalmi egyenlőség és igazságosság eszméje a valóságban sehol sem érvényesül.

Szabó Ildikó és Csepeli György 1982-ben végzett vizsgálatához hasonlóan a későbbi szójegyzékmódszeres vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a rendszerváltást követően sem javultak a diákok politikával kapcsolatos érzelmei, a diákok attitűdjei továbbra is negatívak maradtak (Szabó és Örkény, 1998; Szabó és Falus, 2000, Csáki és mtsai, 2000). A politikai alapintézmények iránt a középiskolás diákok alapvetően negatív érzelmeket tanúsítanak, de az elutasítás mértéke különböző, a gimnazisták tanúsítják a legkisebb mértékű elutasítást, a legnagyobb mértékű averzió pedig a szakmunkástanulók körében tapasztalható.

A szójegyzékmódszeres vizsgálatok mellett Csepeli (1993) rangsorolást kérő vizsgálata is alátámasztotta, hogy a diákok nem kedvelik a politikát, a hatókörébe tartozó kérdéseket unalmasnak vélik. Az 1992-es kutatásban a diákok a politikát kilencféle téma közül (sport, mozi, szerelem, tanulás, popzene, olvasás, utazás, televízió és politika) az utolsó helyre rangsorolták az érdekesség szempontjából.

Szabó és Csepeli (1984) eredetileg az érzelmi beállítódás vizsgálatához alkalmazta a kötetlen felidézés módszerét, de az eljárás a kutatók számára lehetővé tette azt is, hogy feltárják, milyen jelentéstartalmakat társítanak a diákok a politikához. Vizsgálatukban arra kérték a diákokat, hogy említsenek olyan szavakat, amelyek kapcsolatban vannak a politikával. A válaszok értékelésekor a kutatók egyrészt azt vizsgálták, hogy a kifejezések milyen arányban tartalmaznak negatív töltésű, félelmet keltő jelenségekre utaló elemeket (pl. háború, fegyverkezés, terror stb.), másrészt megvizsgálták, milyen arányban fordultak elő köztük belpolitikára vagy külpolitikára utaló elemek. Megállapításaik szerint a nyolcvanas években a gyerekek számára a

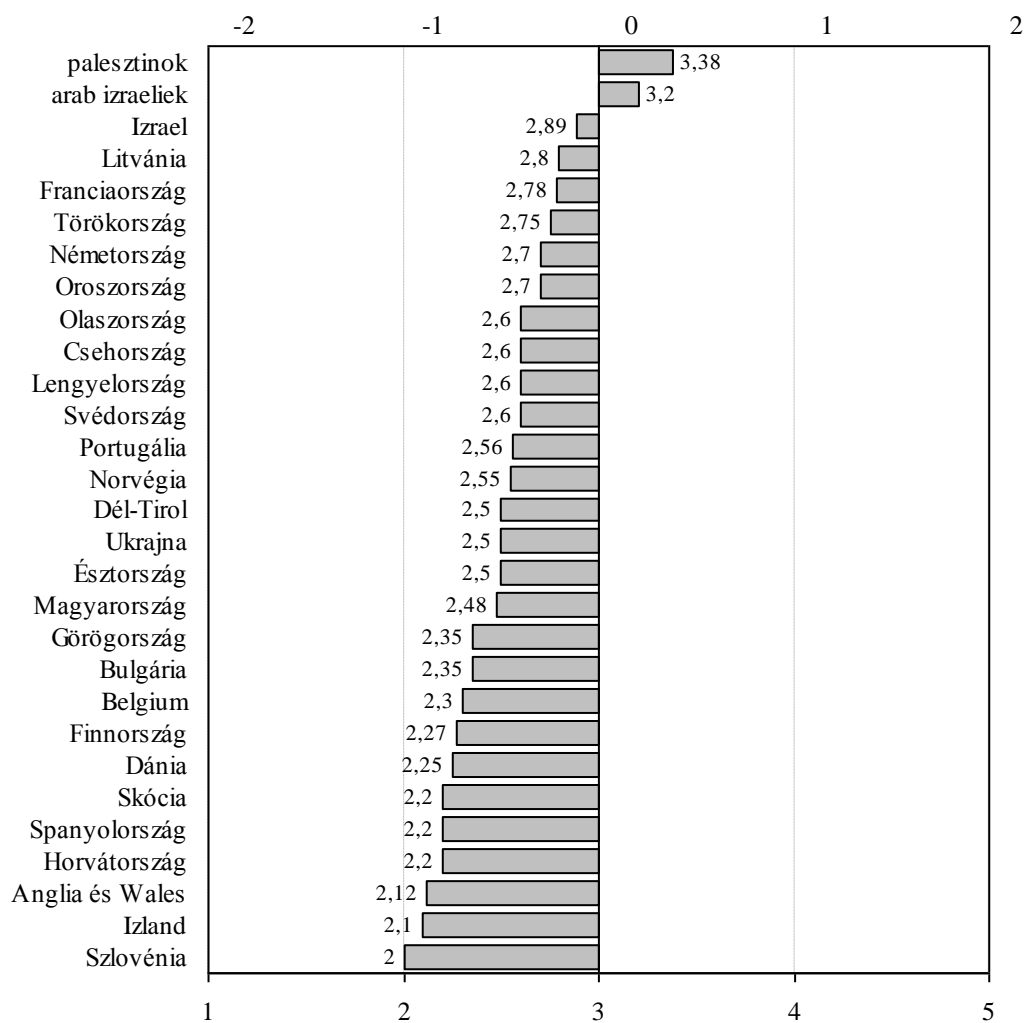
politika elsősorban a külpolitikát jelentette, amelyhez nagyrészt félelmet és szorongást keltő tulajdonságok társultak. A rendszerváltást követően, 4000 tanuló megkérdezésén alapuló felmérés eredményei alapján a politika jelentéskörében radikális változások következtek be. A diákok már nem a televízióból megismert külpolitikai eseményekre asszociáltak a politika fogalma kapcsán, mint korábban, hanem a válaszok többségében már a lényeges belpolitikai folyamatok és tények kerültek előtérbe (Csepeli, 1993).

#### **3.5.4. A nemzetközi kutatási programok eredményei**

A rendszerváltás előtti és az azt követő politikával kapcsolatos tanulói attitűdvizsgálatok bemutatott eredményei egyértelműen alátámasztják azt a megállapítást, hogy a magyar diákok alapvető beállítottsága a politikával szembeni averzió és bizalmatlanság. Sajnálatos módon ezt a meggyőződést és tendenciát a rendszerváltást követő demokratikus berendezkedés első éveiben, s az azt követő időszakban sem sikerült megváltoztatni. A kilencvenes évek elején az egypártrendszerből a demokratikus berendezkedésbe történő átmenet időszakában végzett hazai vizsgálat kimutatta, hogy „[...] az új politikai rendszer első éveit sok magyar serdülő elvárásainak nem felelték meg. Pesszimizmusuk és kiábrándultságuk negatívan befolyásolja szocializációjukat, és az új gazdasági és politikai környezethez való alkalmazkodásukat” (Csapó, 1995. 143. o.).

##### *A Youth and History (Az ifjúság és a történelem) kutatás*

A hazai vizsgálatok mellett a Magyarország részvételével lezajlott nemzetközi kutatási programok is a diákok politika iránti általános érdektelenségét azonosították. Az 1995-ben több mint 30 ezer 15 éves diák megkérdezésén alapuló *Youth and History* projekt eredményei szerint a közreműködő országok közül csupán két alminta (palesztinok és arab izraeliek) esetében volt kimutatható némi érdeklődés a politika iránt (7. ábra). A politika iránti legkevésbé negatív attitűdöket Izrael, a visegrádi országok, a kelet-európai országok és – Nagy-Britannia kivételével – a nyugat-európai országok tanulói körében tapasztalták, a legintenzívebb elutasítást pedig a szlovén, horvát, brit, görög, török és néhány skandináv ország tanulói mutatták (Kindervater és Borries, 1997).



7. ábra

*A 15 éves tanulók politika iránti érdeklődése az 1995-ös Youth and History vizsgálatban  
(Kindervater és Borries, 1997. 64. o. alapján)*

*Az IEA CivEd (állampolgári tudás és részvétel) vizsgálat*

Az 1999-es IEA állampolgári tudás és részvétel nemzetközi vizsgálat hasonló problémákat azonosított. Az eredmények alapján a legtöbb részt vevő országban a fiatalok elfordultak a politikumtól, s a magyar diákok mindössze 39%-a értett egyet azzal az állítással, hogy érdekli a politika (5. táblázat).

*5. táblázat. A politikai iránt érdeklődő 14 éves tanulók aránya az 1999-es IEA vizsgálatban (Kerr és mtsai, 2002. 85. o. alapján)*

*Azoknak a diákoknak az aránya, akik egyetértenek, vagy teljesen egyetértenek a következő állítással: „Érdekel a politika.”*

	<i>Lányok</i>	<i>Fiúk</i>	<i>Összesen</i>
Svédország	20 (1,8)	25 (2,0)	23 (1,5)
Finnország	17 (1,5)	26 (1,5)	21 (1,1) *
Anglia	21 (1,5)	28 (1,4)	25 (1,0) *
Dánia	26 (1,7)	34 (1,2)	30 (1,0) *
Ausztrália	28 (1,4)	35 (1,7)	31 (1,2) *
Csehország	20 (1,4)	36 (1,5)	28 (1,0) *
Norvégia	25 (1,3)	37 (1,6)	31 (1,1) *
Portugália	32 (1,6)	38 (1,4)	35 (1,2)
Észtország	30 (1,3)	39 (1,4)	34 (1,1) *
Szlovénia	29 (1,3)	40 (1,4)	35 (1,1) *
Egyesült Államok	37 (1,7)	41 (2,2)	39 (1,4)
Belgium (vallonok)	35 (1,8)	41 (2,3)	38 (1,4)
Litvánia	37 (1,6)	42 (1,4)	40 (1,0)
Svájc	25 (1,5)	42 (1,6)	33 (1,1) *
<b>Magyarország</b>	<b>35 (1,4)</b>	<b>43 (1,8)</b>	<b>39 (1,2) *</b>
Bulgária	36 (1,6)	44 (2,2)	40 (1,4)
Görögország	32 (1,2)	45 (1,5)	38 (0,9) *
Lettország	38 (1,6)	45 (1,5)	41 (1,1) *
Hongkong	29 (1,4)	45 (1,6)	37 (1,2) *
Chile	46 (1,9)	46 (1,6)	46 (1,4)
Lengyelország	40 (2,7)	46 (3,1)	43 (1,9)
Románia	41 (1,7)	49 (1,9)	45 (1,5)
Olaszország	38 (1,4)	50 (1,3)	44 (1,0) *
Németország	36 (2,1)	50 (1,6)	42 (1,1) *
Oroszország	50 (2,0)	59 (2,1)	54 (1,6) *
Szlovákia	48 (1,7)	62 (1,8)	54 (1,1) *
Kolumbia	63 (1,9)	64 (1,7)	63 (1,4)
Ciprus	60 (1,5)	73 (1,4)	66 (0,9) *
<i>Nemzetközi minta</i>	<i>35 (0,3)</i>	<i>44 (0,3)</i>	<i>39 (0,2)</i>

Megjegyzés: ( ) a mérés standard hibája; \*  $p < 0,05$

A hazai szociológiai kutatások összességében a családi szocializáció szerepét hangsúlyozzák a gyermekek politikai fejlődésében, s a politikai kiábrándultság továbbadásában is a felnőtteket, illetve a családban zajló folyamatokat teszik felelőssé. A kutatások rámutatnak arra, hogy a politikával szembeni negatív attitűdöket elsősorban a felnőttek, a családok közvetítik a gyermekek felé, s az iskola már nem változtat ezen a kialakult mintázaton (Szabó és Falus, 2000; Csákó és mtsai, 2000, Csákó 2004).

A tanulók állampolgári aktivitását leginkább a szavazási szándék monitorozásával és az aktuális eseményekben való tájékozottság középpontba állításával vizsgálják, de a diákok iskolán kívüli állampolgári tapasztalatait ritkán vonják be az empirikus

vizsgálatokba (Rubin, 2008). A nemzetközi felmérések eredményeiből ismert, hogy a fiatalok általános érdektelenséget mutatnak a hagyományos politikai aktivitásformákkal szemben, hiszen ezt a típusú aktivitást az egyik legkevésbé fontos célnak tartják (Flanagan és Tucker, 1999; Papanastasiou, Koutselini és Papanastasiou, 2003).

6. táblázat. A 14 éves tanulók tervezett politikai tevékenységei felnőttkorban (Kerr és mtsai, 2002. 94. o. alapján)

	Azoknak a diákoknak az aránya, akiktől nagy valószínűséggel vagy biztosan elvárható, hogy ...			
	szavazni fognak a választásokon	szociális ügyért pénzt gyűjtenének	alírást gyűjtenének petícióhoz	részt vennének erőszakmentes tiltakozó felvonuláson
Ausztrália	85 (1,0) *	62 (1,3) *	53 (1,2) *	41 (1,2)
Belgium (vallonok)	69 (2,0) *	47 (1,8) *	62 (1,4) *	57 (1,4)
Bulgária	58 (1,9)	51 (1,6)	34 (1,7)	38 (1,7)
Chile	74 (1,0)	85 (0,9) *	77 (0,8)	47 (0,8) *
Kolumbia	87 (1,3)	79 (1,3) *	75 (1,2)	66 (1,2)
Ciprus	95 (0,5)	82 (0,7) *	64 (1,0)	86 (1,0)
Csehország	65 (1,7)	28 (1,0) *	29 (1,0) *	28 (1,0)
Dánia	91 (0,7) *	51 (1,3) *	43 (1,2)	46 (1,2)
Anglia	80 (1,0)	57 (1,2) *	45 (1,0) *	28 (1,0)
Észtország	88 (1,1) *	41 (1,2) *	33 (1,2)	37 (1,2)
Finnország	87 (0,7) *	45 (1,3) *	27 (1,0) *	21 (1,0)
Németország	67 (1,1)	54 (1,2) *	41 (1,3) *	38 (1,3)
Görögország	86 (0,9) *	79 (0,9) *	48 (1,2) *	78 (1,2)
Hongkong	80 (1,0)	78 (0,9) *	59 (0,8)	46 (0,8) *
Magyarország	91 (0,7) *	46 (1,2)	45 (1,1) *	37 (1,1)
Olaszország	80 (1,1) *	65 (1,2) *	47 (1,0)	70 (1,0) *
Lettország	71 (1,3) *	57 (1,6) *	44 (1,5)	39 (1,5)
Litvánia	80 (1,1) *	49 (1,1) *	34 (1,1)	35 (1,1)
Norvégia	87 (0,7)	68 (1,1) *	32 (1,2)	39 (1,2)
Lengyelország	88 (1,2) *	57 (1,7) *	48 (1,1)	43 (1,1)
Portugália	88 (0,8)	74 (1,0) *	54 (1,3)	42 (1,3)
Románia	82 (1,1)	73 (1,2)	46 (1,7)	41 (1,7) *
Oroszország	82 (1,0) *	56 (1,4)	34 (1,0)	46 (1,0) *
Szlovákia	93 (0,6) *	40 (1,3) *	32 (1,2)	39 (1,2) *
Szlovénia	84 (1,0) *	68 (1,0) *	36 (1,2)	35 (1,2)
Svédország	75 (1,4) *	42 (1,3) *	31 (1,8)	36 (1,8)
Svájc	55 (1,3)	55 (1,2) *	42 (1,1) *	40 (1,1)
Egyesült Államok	85 (1,0) *	59 (1,5) *	50 (1,5) *	39 (1,5)
Nemzetközi minta	80 (0,2)	59 (0,2)	45 (0,2)	44 (0,2)

Megjegyzés: ( ) A mérés standard hibája; \* p< 0,05



### 3.5.5. Az iskola szerepe a politikai szocializációban

Az intézményes oktatás politikai műveltségre gyakorolt hatását jelentősnek ítéli a szakirodalom. Minél hosszabb ideig vesznek részt a tanulók intézményes oktatásban, annál valószínűbb, hogy széleskörű politikai tájékozottságra tesznek szert (*Delli Carpini és Keeter, 1996; Nie, Junn és Stehlik-Barry, 1996; Niemi és Junn, 1998*). Az elmúlt 40 év nemzetközi kutatásai következetesen rámutattak a formális oktatás felnőttkori szavazási részvételre gyakorolt pozitív hatásaira (*Dee, 2004; Milligan és mtsai, 2004; Campbell, 2006; Richardson és Torney-Purta, 2008*). A társadalomismeret-oktatás és a későbbi, felnőttkori politikai részvétel közötti összefüggések feltárása során *Torney-Purta és mtsai (2001)* felismerték, hogy az összefüggés egyetemes jellegű és erőssége az oktatás természetével, a pedagógiai kultúrával áll kapcsolatban: a demokratikus tanórai tevékenységek korrelálnak a diákok demokráciáról való tudásával, az elsajátított ismeretek mélysége pedig a tanulók szavazási hajlandóságával áll összefüggésben.

*Richardson és Torney-Purta (2008)* a többször említett IEA-vizsgálat adatbázisából kimutatta, hogy hat országban (Chile, Észtország, Finnország, Görögország, Svájc, Egyesült Államok) a demokráciafogalmaknak, a jó állampolgárság változóinak, az aktuális állampolgári tevékenységeknek, az iskolai tanulásnak és egyéb személyes tényezőknek milyen hatása mutatható ki a civil aktivitás alábbi három területén: informált szavazói szándék, politikai pártba történő belépés szándéka, önkéntesség. Eredményeik szerint azok a diákok, akik az iskolában tanulnak a szavazás jelentőségéről és a közösségi problémák megoldásáról, valószínűbbnek tartják, hogy felnőttként is részt fognak venni ilyen jellegű tevékenységekben.

A politikai szocializáció szakirodalma viszonylag csekély figyelmet fordított az életkori tényezőkre, s különösen a politikai aktivitáshoz szükséges kognitív és affektív előfeltételek feltárása területén végeztek kevés feltáró vizsgálatot. Leginkább az erkölcsi és kognitív fejlődés kapcsolatának tanulmányozása nyúlik vissza hosszabb távra (l. pl. *Colby, Kohlberg, Gibbs és Lieberman, 1983*). Az újabb kutatások közül *Verbogt (1996, idézi: Sherrod és Lauckhardt, 2009)* mutatott rá arra, hogy az erkölcsi gondolkodás fejlettsége összefügg a nyitott gondolkodással (*open-mindedness*) vagy szociokulturális liberalizmussal, valamint az életstílusok és kulturális különbségek iránti toleranciával. A mindennapi élet tapasztalatai összefüggést sejtetnek a proszociális viselkedés és a politikai gondolkodás között, de a tudományos igényű kutatások csak az utóbbi évtizedben ismerték fel e téma relevanciáját. A rendelkezésre álló eredmények szerint azok a fiatalok, akik közösségi szolgálatot (*community service*) végeznek, inkább hajlamosak olyan politikai nézetek képviselőire, amelyekben hangsúlyos elemként jelennek meg a mások iránti vonatkozások. A személyes és közügyek iránti érdeklődés egyéni értékhierarchiában elfoglalt helye is összefüggést mutat a serdülők szubjektív egyenlőtlenségelméletével. Azok a serdülők, akik leginkább csak saját magukkal foglalkoznak, kedvezőtlen életesemények esetén (pl. szegénység, munkanélküliség, hajléktalanság) hajlamosak az egyén felelősségével magyarázni az eseményeket, míg azok, akik intenzíven érdeklődnek a közügyek iránt, hajlamosak a problémák rendszerszintű vagy strukturális bázisait is figyelembe venni (*Flanagan és Tucker, 1999*).

### 3.6. Aktív állampolgári viselkedés: közösségi szolgálat, civil tevékenység és önkéntesség

Az állampolgári tudás és készségek iskolai elsajátításának valódi eredményei leginkább felnőttkorban, különböző tevékenység- és viselkedésformákban mutatkozhatnak meg. Napjainkban általános elvárásként fogalmazódik meg, hogy az oktatási intézményekből olyan demokratikus polgárok kerüljenek ki, akik aktívan vesznek részt a közösségi tevékenységekben (pl. összejövetelek, politikai gyűlések; *Dudley és Gitelson, 2002, Lerner, Alberts és Bobek, 2007*). A tanulók állampolgári aktivitásának jellemzőit az ún. közösségi programok (közösségi szolgálat és közösségi tevékenységből való tanulás) kutatásából származó eredményekkel demonstráljuk.

A közösségi szolgálat (*community service, youth service, service activity*) egy közösség tagjai által kezdeményezett tevékenységekben való önkéntes részvételt jelent. Gyakran iskolákkal történő együttműködés keretében valósul meg, s főként társadalmi és szociális kérdéseket céloz meg (pl. újrahasznosítás, hajléktalanság, környezetvédelem). A szolgálati tevékenységek sokszor iskola utáni, délutáni foglalkozások formájában valósulnak meg (*Lerner és mtsai, 2007*). A tevékenységek során a közösség érdekei és értékei a mérvadóak, a segíteni és tenni akarás, a problémamegoldás az elsődleges, s kevésbé hangsúlyos elem, hogy az önkéntes mit profitál, mit tanul a részvétel ideje alatt (*Berencz és Lehotzky, 2005*). A programokból tehát elsődlegesen a fogadó félnek származik előnye (*Furco, 1996*). Kevés adat áll rendelkezésre arról, hogy az egyes országokban milyen típusú kezdeményezésekben vesznek részt a fiatalok. A közösségi szolgálat kevésbé elterjedt Európában és azokban az országokban, amelyekben a népjóléti intézkedések hatására kiterjedt ellátórendszer jött létre (*Sherrod és mtsai, 2002*). Az önkéntesség hagyományaival nem rendelkező országokban (pl. Japán) szintén kevésbé gyakori a közösségi szolgálat: a japán fiatalok mindössze 3%-a állította azt, hogy részt vesz ilyen jellegű tevékenység(ek)ben (*Stevenson és Zusho, 2002*). Mindezek mellett ellenpéldák is fellelhetők: Olaszországban a fiatalok nagy része egyházi szervezetekben teljesít önkéntes szolgálatot (*Marta, Rossi és Boccacin, 1999*).

Az állampolgárikompetencia-fejlesztés szakirodalma a közösségi szolgálat mellett a közösségi tevékenységből való tanulást (*service learning*) említi a szemléletformálás eredményes eszközeként. Olyan tanítási-tanulási programok gyűjtőfogalma, amelyek (1) illeszkednek az iskolai tantervhez és tananyaghoz, (2) a diákok munkát végeznek a közösségben, s (3) az ott szerzett tapasztalatok feldolgozásával új ismeretekre és készségekre tesznek szert (*Berencz és Lehotzky, 2005*). A módszer – melyet az egész világon széles körben alkalmaznak – az Egyesült Államokból származik. Mivel a demokratikus nevelésnek és az állampolgári aktivitás ösztönzésének az Egyesült Államokban vannak a legrégebbi hagyományai, napjainkban is ott működik a legtöbb ilyen jellegű kezdeményezés. A módszer valójában azzal lép túl a közösségi szolgálat lehetőségein, hogy a civil életben megszerzett tanulói tapasztalatokat a reflexió céljával visszahelyezi a tanterembe. Legtöbbször tantervi követelmények formájában írják elő, hogy a tanulók bizonyos óraszámban végezzenek önkéntes munkát valamilyen szervezetben vagy csoportban. Számos program diszciplináris, akadémiai jellegű tudásgyarapodást is lehetővé tesz a tanulók számára, miközben a helyi közösség igényeinek és a tantervi elvárásoknak is meg kívánják felelni (pl.: a tanulók a geometriában tanult összefüggéseket használják fel a kerekesszékes személyek rámpájának megtervezésében és megépítésében (*Hibbing és Rosenthal, 2008*)).

A programok eredményességéről és hatásáról megoszlanak a kutatói vélemények. *Hunter és Brisbin (2000)* szerint azok a fiatalok, akik önkéntesség vagy közösségi

tevékenységből való tanulás során vesznek részt kollektív tevékenységekben, pozitívabban viszonyulnak a jövőbeli részvételi lehetőségek iránt; hajlamosabbak figyelembe venni mások véleményét, fontosabbnak ítélik a kooperatív munkavégzést. Több tanulmány említést tesz a fiatalok szervezett, csoportos részvétele és a felnőttkori állampolgári részvétel kapcsolatáról (pl.: *Verba* és mtsai, 1995). A felnőttek nagyobb valószínűséggel vesznek részt a szavazásokon és elkötelezettebbek a civil ügyek iránt, ha fiatalkorukban közösségi alapú szervezetekben vagy tanórán kívüli iskolai tevékenységekben vettek részt (*Verba* és mtsai, 1995; *Younnis* és mtsai, 1997). Az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálatban is azok a tanulók értek el magasabb pontszámokat az állampolgári tudás részesztjén, akik részt vettek tanórán kívüli iskolai tevékenységekben is (*Baldi* és mtsai, 2001).

A közösségi programok hatékonyságát vitató kutatók szerint (l. *Hibbing* és *Rosenthal*, 2008) a tanulók nemes célok elérésére irányuló programokban való irányított részvétele nem jelenti azt, hogy mindez együtt fog járni a közügyekben való részvétel szabályainak elsajátításával is. *Richardson* és *Torney-Purta* (2008) is arra a következtetésre jutott, hogy a fiatalkori szervezeti részvétel nem mindig tesz eleget a jövőbeli aktivitására való felkészülés kívánalmának. Hat országra kiterjedő adatelemzésük alapján az aktuális állampolgári tevékenységek jövőbeli aktivitásra gyakorolt hatása országonként eltérő volt, de nem bizonyult meghatározó tényezőnek egyik országban sem. Az eredmények azt sugallják, hogy az iskolában szerzett demokratikus tapasztalatok (pl. diákönkormányzatban való részvétel) nem segítik elő a felnőttkori szavazásra való felkészülést, mert az iskolai kontextusban elsajátított demokratikus részvétel tudás- és készségelemei élesen különböznek a mindennapi élethelyzetektől.

*Szabó* és *Örkény* (1997) végzős középiskolás diákok megkérdezésén alapuló reprezentatív felmérésének eredményei a tanulók különböző szervezeti életben való részvételi hajlandóságát térképezik fel. A szervezettípusok közül a politikai pártban való tervezett részvétel jelzi a legkisebb vonzerőt: a gimnazisták 12%-a, a szakközépiskolások és szakmunkástanulók 10-10%-a lenne szívesen tagja valamelyik politikai pártnak. A szervezeti tagság egyéb lehetőségei viszont lényegesen nagyobb vonzerővel rendelkeznek (8. ábra).



8. ábra

Középiskolás diákok különböző szervezettípusokban való részvételi hajlandósága  
(*Szabó* és *Örkény*, 1997. 44. o. alapján)

Egy újszerű kutatási irány, a szociokulturális megközelítés más perspektívából járulhat hozzá a tanulók aktuális állampolgári viselkedésrepertoárának megismeréséhez, s újszerű eredményekkel gazdagíthatja a kutatásokat. Abból a felismerésből indul ki, hogy valamilyen szinten és formában minden fiatal aktív szerepet vállal saját mikroközösségében, s a tanulók folyamatos interakcióban vannak a társadalom különféle intézményeivel. Eszerint, a kutatásoknak – a felnőttek által elvárt, kívánatos viselkedés- és tevékenységformák vizsgálata helyett – annak megismerésére kellene nagyobb hangsúlyt fordítaniuk, hogy a diákok milyen saját közösségi tapasztalatokkal rendelkeznek (Rubin, 2008).

### 3.7. A politikai és állampolgári identitás nemi különbségei

A demokratikus társadalmak eredményes működésének nélkülözhetetlen eleme az intézményes politikai és állampolgári identitásformálás (Flanagan és Sherrod, 1998). A kutatók korán felismerték, hogy a fiúk és lányok eltérő módon élhetik meg az iskola fejlesztő törekvéseit, így a politikai szocializációval és állampolgári identitással foglalkozó empirikus kutatások is már évtizedek óta beszámolnak az állampolgári műveltség nemek szerinti kognitív, affektív és viselkedésbeli különbségeiről (Kuhn, 2006; Hahn, 2008).

A kutatási eredmények figyelemreméltó hányada a politikai orientáció nemi különbségeihez kapcsolódik. Schneider (1995) eredményei szerint a fiúk hajlamosak intenzívebben közreműködni a hagyományos politikai aktivitásformákban (pl. politikai pártban, politikai összejöveteleken). A szociális aktivitásformák viszont a lányok körében bizonyulnak intenzívebbnek (lásd pl. Flanagan és mtsai, 1998; Hofer, 1999). A lányok szívesebben vállalnak szerepet az egészségvédelem, ápolás és gondozás, környezet- és állatvédelem, szociális munka, valamint az adminisztratív jellegű munkákban (Gaskin és Smith, 1995; Cornelieffen, Gille, Knothe, Meier, Queisser és Stürzer, 2002), készségesebben vesznek részt erőszakmentes politikai tiltakozásokban (Kuhn, 2006), valamint serdülőkorban (Hooghe és Stolle, 2004) és felnőttkorban (Johnson, 2005) is nagyobb bizalmat tanúsítanak a kormányzathoz kötődő intézmények iránt.

Az egyén civil és politikai attitűdjeinek, nézeteinek és viselkedésének alapját képező értékek kutatásának eredményei szerint pedig a serdülőkorú lányok nagyobb mértékben preferálják az altruista, proszociális és egalitárius értékeket<sup>2</sup> (Flanagan, 2004; Jennings, 1991; Flanagan és mtsai, 1998; Gille, 2000), jobban támogatják a nők jogait és toleránsabbak a bevándorlók szociális és politikai jogaival kapcsolatban (Hahn, 2008; Sotelo, 1999).

Az értékpreferenciák és viselkedésbeli különbségek okaira pszichológiai elméletek és empirikus kutatások is választ kívánnak adni. Marcia (1980) identitáselmélete szerint a lányok mérsékeltebb explorációval rendelkeznek, mint a fiúk, ezért a politikai és állampolgári identitás magasabb szintjeit is kisebb gyakorisággal érik el. A „női deficit perspektívát” (*female deficit perspective*) képviselő Marcia-féle álláspont hamar a támadások és kritikák kereszttüzébe került. Az elmélet bírálói arra mutattak rá, hogy a lányok minőségileg rendelkeznek más típusú megértéssel, melynek háttérben leginkább a politikához és az állampolgári tevékenységformákhoz való eltérő hozzáférési lehetőségek és a nemi szerepek szocializációs különbségei állnak. Az újabb

---

<sup>2</sup> Az egalitárius értékek támogatói egyrészt az egyének közötti szociális különbségek csökkentéséért lépnek fel, másrészt azt vallják, hogy a házimunkát, a szakmákat és a politikaterületeket arányosabban kellene elosztani a nők és férfiak között (Kuhn, 2006).

kutatások a kognitív politikai mobilizáció (*cognitive political mobilization*, CPM) vizsgálatával kívánják elmélyíteni a nemi különbségekkel kapcsolatos korábbi megállapításokat. A fogalmat *Ronald Inglehart* (1977) vezette be, de a későbbiekben számos értelmezés, interpretáció kapcsolódott hozzá. A konszenzusos fogalomértelmezés szerint a CPM a politikaterületekkel kapcsolatos egyéni beállítottságokat és orientációkat foglalja magában (*Hoffman-Lange*, 1995), melynek indikátorai a következők:

- általános politikai érdeklődés: a hagyományos politikai területek iránti érdeklődést jelenti, mint kormányzat, pártok, közgazdaságtan, honvédelem, külügy stb. (l. pl. *Kuhn*, 2004),
- a politika szubjektív jelentése az egyén számára,
- politikai hatékonyság: annak érzete, hogy az egyén milyen mértékben tud hatást gyakorolni a hivatalos politikára,
- politikai kompetencia szubjektív érzete,
- barátokkal történő politikai témájú beszélgetések,
- politikai információk keresése a tömegmédiában.

Az eredmények szerint a fiúk leggyakrabban a CPM két dimenziójában, a politikai érdeklődés és a politikai kompetencia szubjektív érzete területein érnek el magasabb eredményeket (*Hoffmann-Lange*, 1995; *Owen és Dennis*, 1988; *Torney-Purta és mtsai*, 2001). *Kuhn* (2006) 18–20 éves fiatalok vizsgálatán alapuló kutatási eredményei megerősítették a korábbi eredményeket, mely szerint a fiúk kompetensebbnek érzik magukat a tradicionális politika területein, míg a lányok inkább a proszociális és egalitárius értékek felé orientálódnak.

*Hahn* (2008) megállapítása szerint viszont tetten érhetők bizonyos változások, amelyek azt jelzik, hogy a korábbi kutatások által kimutatott nemi különbségek mérséklődnek. Az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatban a kutatók különbséget tettek az állampolgárság hagyományos (*conventional citizenship*) és a társadalmi szerveződéssel kapcsolatos (*social-movement related citizenship*) típusa között, s a hagyományos állampolgárságnál 28 ország közül 25-ben, a másik állampolgárság-típus esetében pedig 19 országban nem voltak szignifikáns különbségek a nemek között. Ugyanebben a vizsgálatban *Torney-Purta és mtsai* (2001) nem mutattak ki különbségeket a fiúk és lányok állampolgári tudás és készségek teszteredményeiben; a 16–19 évesek körében, egy évvel később lebonyolított vizsgálatban azonban a fiúk eredményei szignifikánsan magasabbak voltak a lányokénál (*Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt és Nikolova*, 2002).

A napjainkig lezajlott kutatások eredményei összességében némi bizonyítékként szolgálnak arra, hogy a serdülők politikai és állampolgári identitásváltozása nemspecifikus pszichológiai fejlődés eredménye, s erőteljesen érvényesül a nemi szerepek sztereotípiája (*Kuhn*, 2006), a lányokat feltehetően szándékosan vagy indirekten arra szocializálják, hogy társadalmilag elfogadott módon gondolkodjanak (*Hahn*, 2008). A neveléstudomány számára a továbbiakban az jelenti a releváns kérdést, hogy vajon hogyan kompenzálhatók az azonosított nemi különbségek. A felvetett problémákra *Kuhn* (2006) két megoldási lehetőséget javasol. Az egyik lehetséges irány a politikai kompetencia szubjektív komponenseinek erősítése a lányok körében. A szülőknek, pedagógusoknak és az iskoláknak autonóm politikai véleményformálásra kellene ösztönözni a lányokat, és pozitív visszajelzésben kellene részesíteni az efféle törekvéseiket. A másik lehetőség a proszociális és egalitárius értékek erősítése a fiúk körében. *Flanagan* (2004) szerint az utóbbi célkitűzés a közösségi tevékenységből való tanulás (*service learning*) programjai segítségével valósíthatók meg.

Az állampolgári kompetencia összetevőinek mérési eredményeit áttekintő fejezet összegzéseként azonosíthatjuk a nemzetközi és a magyarországi mérések (tudásszintmérések és feltáró vizsgálatok) sajátosságait. Megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi összehasonlító felmérésekben gyakran helyet kapnak a társadalomismereti, állampolgári műveltségtartalmak komponenseinek feltárására irányuló törekvések (pl. állampolgári tudás, a fogalmi rendszer sajátosságai, nem szerinti különbségek stb.), a hazai empirikus vizsgálatok legszembetűnőbb tulajdonsága viszont, hogy napjainkig hiányoztak azok a vizsgálatok, amelyek a társadalomtudományi műveltség akár egy szűk metszetének (pl. az állampolgári ismeretek, készségek, attitűdök) vizsgálatára irányulnának. A hazai vizsgálatokban

## 4. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT CÉLJAI, KÉRDÉSEI ÉS HIPOTÉZISEI

### 4.1. A kutatás szükségessége, relevanciája

A demokratikus társadalmak fennmaradásának egyik kulcseleme az állampolgárok aktív szerepvállalása a személyes és közügyek intézésében. A társadalmi egyensúly megteremtésének egyik leghatékonyabb eszköze az állampolgári kompetencia, illetve a demokratikus állampolgári viselkedésformák kialakulása és iskola fejlesztése lehetne, hiszen általuk számos lehetőség nyílna a társadalmunkban meglévő szociális és kulturális egyenlőtlenségek enyhítésére.

Széles körű egyetértés mutatkozik a demokratikus berendezkedésű országok politikai vezetése és a laikus közvélemény körében abban, hogy az iskoláknak fel kellene készítenie a tanulókat a mindennapi élethez szükséges demokratikus magatartásformákra, a társadalmi együttélés normáinak elsajátítására. Az IEA ICCS felmérés háttérelmezése rámutat arra, hogy számos országban elkötelezettek a társadalomelméleti nevelés ügye iránt, az oktatáspolitikai prioritásnak tekintik (IEA, 2007).

A nemzetközi tapasztalatok szerint az állampolgári kompetencia mérésértékelése iránt is szilárd elkötelezettség mutatkozik a külföldi országokban: a 2009-es IEA ICCS vizsgálatban közreműködő 38 ország közül csak kilenc országban nem szerepelnek előírások a tanulók állampolgári tudásának értékelésével kapcsolatban (Schulz és mtsai, 2010). A társadalomismereti nevelés tantervi szabályozásaival párhuzamosan napjainkban egyre több ország és tudományos kutatóintézet is közzétesz olyan elméleti keretrendszereket és modelleket, amelyek különböző életkorú tanulók állampolgári kompetenciája fejlettségének méréséhez-értékeléséhez kötődnek, s emellett időnként a nemzetközi összehasonlító felmérésekben (IEA-vizsgálatok) is helyet kapnak a társadalomismereti, állampolgári műveltségterületek felmérésére irányuló törekvések.

A 2.4.1. fejezetben bemutattuk, hogy a társadalomismeret szerepét és súlyát a rendszerváltást követően bizonytalanság övezte (Mátrai, 1999), a műveltségterület hosszú ideig nem integrálódott szervesen az iskolák mindennapi életébe, és a terület iránti oktatáspolitikai elkötelezettség szándéka is bizonytalan volt (Falus és Jakab, 2005a). Megállapítottuk, hogy a közelmúltbeli változások a műveltségterület tanítása felértékelődésének irányába mutatnak (pl. ember és társadalom műveltségterületi tanári szak megjelenése, az érettségi előfeltételeként teljesítendő közösségi szolgálat). Emellett – a mérési-értékelési kultúra fejlődése és a felhalmozott nemzetközi tapasztalatok által – a közelmúltban hazánkban is megkezdődtek az állampolgári kompetencia területéhez kapcsolódó elméleti és empirikus kutatások (l. pl. Kinyó, 2008; Gáti, 2010; Kinyó és Baraszevich, 2010; Kinyó és Molnár, 2012).

Az értekezésünkben bemutatandó kutatás részben kapcsolódik a nemzetközi törekvésekhez, részben pedig különbözik azoktól. Kutatásunk elméleti megközelítései és modelljei nemzetközi ihletésűek, kapcsolódnak az állampolgári kompetencia neveléstudományi kutatásának kurrens és releváns szakirodalmához, a vizsgált dimenziók tekintetében viszont azonosíthatóak különbségek. A különbségek elsősorban abban mutatkoznak meg, hogy elemzéseinkben figyelembe vesszük a terület nemzetközi kutatásainak tapasztalatait, miközben építünk az SZTE Neveléstudományi Intézetéhez kapcsolódó kutatási programok elemzési területeire is (pl. a tudásrendszer

változásának sajátosságai a mért területeken, a vizsgált tényezőket befolyásoló hatások azonosítása).

A területen lezajlott nemzetközi kutatások általános jellemzője, hogy a mintát azonos életkorú tanulók alkotják, ennél fogva nem kerül sor eltérő életkorú tanulók állampolgári kompetenciájának és viselkedésformáinak összehasonlító vizsgálatára; a lebonyolított kutatásoknak nem céljuk, hogy azonos vizsgálati dimenziók mentén az életkorok szerint bekövetkező változások azonosítására tegyenek kísérletet. A több évtizedre visszanyúló mérési-értékelési hagyományok hiánya miatt ráadásul az állampolgári kompetencia egyes alkotóelemeinek fejlődési sajátosságai és a komponensek fejlődésének érzékeny periódusai sem ismertek.

Az elméleti háttér bemutatásával foglalkozó fejezetekben kiemeltük a vizsgált terület társadalmi beágyazottságát, a szélesebb társadalmi-kulturális kontextus szerepét. A vizsgálandó területről minden bizonnyal átfogóbb, teljesebb képet kaphatnánk az értékszociológia körébe tartozó vizsgálati szempontok beemelésével, hiszen a tanulók véleményei és beállítódásai nem függetlenek a szüleik és a felnőtt magyar lakosság értékpreferenciáitól (Bauer, 2002). A tanulók szocializációjában részt vevő személyek értékpreferenciáinak vizsgálatunkba történő bevonása viszont jelentősen meghaladná dolgozatunk kereteit, így azok empirikus vizsgálatát a jövőbeli kutatások egyik lehetséges irányaként jelöljük meg.

## 4.2. A kutatás céljai, az elemzés területei

Az értekezés alapjául szolgáló empirikus kutatás a 4.1. fejezetben azonosított hiányosságokra azáltal kíván reagálni, hogy (1) egyidejűleg fókuszál a tanulók pszichikus rendszerére és az önjellemzésen alapuló viselkedésbeli aspektusokra, illetve (2) különböző életkorú tanulók eredményeinek összehasonlításával a mért összetevők életkori változásának megragadására tesz kísérletet. Empirikus kutatásunkban 7. és 11. évfolyamos tanulók vesznek részt. E két életkor melletti döntésünket több érv is alátámasztja:

1. Korábbi hazai kutatási programok (pl. a természettudomány- és matematika területén, valamint a humán műveltség területein) rámutattak arra, hogy a két korosztály számos tulajdonság tekintetében különbözik, a négyévnyi korkülönbség kellően nagy a fejlődési dimenzió értelmezéséhez és elemzéséhez (l. pl. Csapó, 1998/2002a; Csapó, 2002a).
2. A 7.-esek és 11.-esek egy évvel előzik meg az aktuális képzési ciklus végét, így a továbbtanulás, az iskolaváltás, az érettségire való felkészülés kérdései még nem hatnak ki a tanulók mindennapjaira; a vizsgálat szempontjából a tanulók tudására és gondolkodásmódjára nincsenek hatással az adott iskolázási szakasz végére jellemző esetleges pszichikai feszültségek.
3. A 7. évfolyamos tanulók életkorban közel állnak ahhoz a 14 éves korcsoporthoz, amely az IEA tízévenkénti, területhez kapcsolódó nemzetközi összehasonlító vizsgálatainak érdeklődési köréhez tartozik.
4. Az adatgyűjtés megszervezése, a vizsgálat lebonyolítása nem igényel speciális szervezést, mivel a 11. évfolyamon mindhárom középiskolai képzési típus (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) tanulói elérhetőek tanórai foglalkozások keretében (a tanulók nem tartózkodnak iskolán kívüli, külső gyakorlati helyszínen).

Értekezésünk célja 7. és 11. évfolyamos tanulók (1) állampolgári tudásának (tartalmi tudás és értelmezési készségek), (2) aktuális aktivitás- és



tevékenységformáinak, (3) felnőttkorra tervezett aktivitásformáinak, (4) társadalommal kapcsolatos fogalmainak, (5) politikai énképének, (6) haza iránti elköteleződésének, valamint (7) iskolai demokrácia megítélésével kapcsolatos nézeteinek vizsgálata. Emellett célunk a hét tartalmi terület közötti összefüggések feltárása, valamint az egyes területek összetevőinek életkor, iskolatípus és nem szerinti összehasonlító vizsgálata. Az egyes tartalmi területek vizsgálatához kapcsolódó célok, kérdések és hipotézisek kialakításakor a szakirodalmi áttekintéssel foglalkozó fejezetek megállapításait vettük alapul.

Az állampolgári tudás vizsgálatára összeállított feladatlap elsődleges célja, hogy a tudás egymáshoz közel álló területeinek vizsgálatával jelzést adjon a tanulók alapvető állampolgári tudásáról, azonban nem célja, hogy a társadalomra, a demokratikus berendezkedésre és a jogrendszerre vonatkozó ismeretek egészét átfogóan jellemezze. A 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásának vizsgálatával célul tűztük ki a teszteredményeket befolyásoló belső és külső tényezők feltárását, az osztályok közötti különbségek és a szülők iskolázottságából fakadó különbségek azonosítását is. Emellett – más területeken végzett szegedi vizsgálatokhoz hasonlóan – céljaink között szerepel az állampolgári tudás külső és belső összefüggés-rendszerének feltárása is (iskolai osztályzatok és háttértényezők szerepe).

A terület vizsgálatára kidolgozott elméleti modell (*Hoskins és mtsai, 2008*) alapján lehetővé válik, hogy különböző életkorú tanulók állampolgári kompetenciája egyes összetevőinek feltárása mellett az aktivitás- és tevékenységformák kutatására is hangsúlyt fektessünk, mivel a modell az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszi függővé az egyén közügyekben való részvételi hajlandóságát (l. 1. ábra); megteremtve ezzel az egyén pszichikus struktúrája (állampolgári kompetencia) és a megnyilvánuló aktivitás közötti lehetséges kapcsolatot. Ezek alapján célul tűzzük ki az állampolgári tudás, az affektív és környezeti tényezők, az iskolai és iskolán kívüli aktivitás-és tevékenységformák, valamint a felnőttkorra tervezett aktivitásformák közötti összefüggések feltárását.

A társadalommal kapcsolatos fogalmak vizsgálatakor abból az alapvető tényből indulunk ki, hogy nem léteznek normatív jellegű, tudományos konszenzuson alapuló megállapítások arra vonatkozóan, hogy milyen fogalmi rendszerrel és fogalomértelmezéssel rendelkező állampolgároknak lenne szüksége az egyes demokráciáknak. A kérdéskör vizsgálatát ezért a tanulók nézet- és ismeretrendszerének feltárása felől közelítjük meg, melynek célja a tanulói fogalmak jellemzőinek és életkori változásainak azonosítása.

A tanulói fogalmakat három különböző aspektusból kívánjuk vizsgálni. Egyrészt összehasonlítjuk a tanulók fogalmait a felnőttek társadalommal és demokráciával kapcsolatos alapfogalmaival. Másrészt feltérképezzük, hogy a tanulók milyen mértékben építenek az állami szerepvállalás szükségességére egyes gazdasági és társadalmi kérdésekben. Harmadrészt megvizsgáljuk, hogy a tanulók a „jó állampolgári” viselkedés megítélésében milyen szerepet tulajdonítanak az ún. közösségi aktivitással kapcsolatos tevékenységformáknak, illetve a tradicionális, politikai részvételi formáknak.

A témában lebonyolított legjelentősebb vizsgálatok (IEA CivEd és ICCS) az állampolgári kompetencia affektív dimenzióinak több területére kiterjednek. Kitérnek többek között a nemzeti identitás, az emberi jogok, a nők egyenjogúsága, az előítéletek, valamint a bevándorlók iránti attitűdök kérdéseire is. Az állampolgári kompetencia affektív dimenziói közül tudományos érdeklődésünket csupán a haza iránti elköteleződés és a politikai énkép kutatására korlátozzuk. A haza iránti elköteleződést történeti perspektívában, az 1999-es IEA-kutatás eredményeivel összehasonlítva

kívánjuk vizsgálni. Az 1999-es vizsgálat kapcsán *Torney-Purta* és mtsai (2001) azt találták, hogy a nagy múltra visszatekintő, tradicionális demokráciákban a tanulók kritikusabbak voltak saját hazájukkal, mint a posztszocialista országokban. Célunk annak vizsgálata, hogy – a rendszerváltást követően több mint 20 évvel később – tanulóinkat vajon továbbra is a posztszocialista országokban megfigyelt erős haza iránti elkötelezettség jellemzi, vagy a vélemények már közelebb állnak a tradicionális demokráciákra jellemző, kritikusabb beállítottsághoz.

A haza iránti elköteleződés mellett kutatásunkban célul tűzzük ki a politikai énkép vizsgálatát is. Célunk annak feltárása, hogy a politikai énkép egyes összetevői (politikai témákban való tájékozottság, politikai magabiztosság, politikai témájú véleménynyilvánítás szándéka, politikai tartalmak megértésének képessége, politika iránti általános érdeklődés) mennyiben tekinthetők viszonylag tartós, stabil egyéni jellemzőknek.

*Torney-Purta* és mtsai (2001) felismerték, hogy a tanulók állampolgári tudására hatást gyakorolnak az iskolában megélt demokratikus tapasztalatok. Kutatásunkban ezért megvizsgáljuk, hogy 7. és 11. évfolyamon a demokrácia gyakorlásának iskolai lehetőségei, az osztály támogató, együttműködő jellegének megítélése, valamint a tanulócsoporthoz észlelt egyéni különbségek megítélése miként befolyásolja a diákok állampolgári tudását.

### **4.3. A tervezett elemzési módszerek hatása a célok, kérdések és hipotézisek kialakítására**

A különböző életkorú tanulók azonos vizsgálati dimenziók mentén történő összehasonlítása érdekében faktoranalízissel tárjuk fel a vizsgálatban alkalmazott kérdőív rejtett dimenzióit. Amennyiben a létrejövő változórendszer összeegyeztethető az előzetes struktúrával, akkor a kialakuló faktorstruktúrát és változórendszert az elméleti megfontolás alapján kialakított változórendszer helyett kívánjuk elemzéseinkben felhasználni.

A faktoranalízis során létrejövő egyes faktorok változóiból összevont változók kialakítását is tervezzük. Célunk, hogy az elemzésekben és összefüggés-vizsgálatokban az összevont mutatók képviseljék az egyes faktorokat, azaz önálló változóként átfogóan jellemezzék az adott faktor egyes kérdőív-tételeit.

A kognitív, affektív pszichikus területeket és viselkedésbeli megnyilvánulásokat jellemző összevont változók és a háttérváltozók közötti összefüggések feltárása érdekében regressziós modelleket alkotunk. A regressziós elemzésekkel elsősorban az a célunk, hogy teljesebb képet kapjunk egy-egy pszichikus terület meghatározó hatásairól.

Az értekezés szakirodalmi áttekintésében bemutatott hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján a fejezet további részében (1) a kutatás módszereihez és eszközeihez, (2) az állampolgári ismeretek és készségek vizsgálatára kidolgozott teszthez, valamint (3) a kérdőívvel vizsgált kognitív, affektív és viselkedésbeli megnyilvánulásokhoz kapcsolódó kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmazzuk meg. Az állampolgári tudás vizsgálatára összeállított teszthez kapcsolódó kérdések és hipotézisek részletesebbek, mint a kérdőívhez kapcsolódó kérdések és hipotézisek. Ennek az az oka, hogy a kérdőívhez csupán általános, a kérdőív elméleti struktúrájához illeszkedő kérdések és hipotézisek megfogalmazására nyílik lehetőségünk. Kutatási kérdéseink és hipotéziseink kidolgozásakor szem előtt tartottuk, hogy a faktoranalízis akár gyökeresen átrendezheti a kérdőív struktúráját és változórendszerét, ezért a szakirodalmi megállapítások alapján olyan kérdések és hipotézisek kidolgozása mellett

döntöttünk, amelyek feltehetően a faktoranalízis eredményétől függetlenül megválaszolhatók, egyértelműen igazolhatóak vagy cáfolhatóak.

#### **4.4. A kutatás kérdései**

A bemutatott célok alapján a kutatás az alábbi hat kérdéskört öleli fel: (1) a vizsgálat módszerei és eszközei, (2) a tanulók állampolgári tudásának (ismeretek és készségek) jellemzői, (3) a teszteredményeket befolyásoló tényezők, (4) az állampolgári tudás külső és belső összefüggés-rendszere, (5) a kérdőívvel vizsgált pszichikus komponensek és aktivitásformák életkorok, iskolatípusok és nemek szerinti jellemzői, (6) a kérdőív tartalmi területei. Az egyes tartalmi kategóriákhoz illeszkedően az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Alkalmasak-e a vizsgálat módszerei és eszközei a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásának, valamint a kérdőívvel vizsgált pszichikus komponensek és aktivitásformák feltárására?
2. Mi jellemző a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudására? Milyen sajátosságai azonosíthatóak a tanulók állampolgári ismereteinek és készségeinek?
3. Milyen tényezők befolyásolják a tanulók teszttel mért állampolgári tudását?
4. Milyen összefüggések mutathatók ki a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudása és a vizsgált kognitív, affektív folyamatok, környezeti és viselkedésbeli tényezők között?
5. Kimutathatók-e életkorok, iskolatípusok és nemek szerinti különbségek a kérdőívvel vizsgált pszichikus komponensek és aktivitásformák esetében?
6. Milyen életkori sajátosságok és tartalmi jellemzők azonosíthatóak a kérdőívvel vizsgált kognitív, affektív és viselkedésbeli megnyilvánulások esetében?

#### **4.5. A vizsgálat hipotézisei**

##### *I. A vizsgálat módszerei és eszközei*

H<sub>1</sub>: A teszttel megbízható becslés adható a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásáról.

H<sub>2</sub>: A faktoranalízis során létrejövő változórendszer összeegyeztethető a kérdőív előzetes, elméleti struktúrájával.

H<sub>3</sub>: A kérdőív faktoranalízises folyamata során kialakuló változórendszerrel megbízhatóbb becslés adható a vizsgálatban részt vevő tanulók (1) társadalommal kapcsolatos fogalmairól, (2) politikai énképéről, (3) haza iránti elköteleződéséről, (4) tevékenység- és aktivitásformáiról, valamint (5) az iskola demokratikus jellegének megítéléséről, mint a faktoranalízis előtti változórendszerrel.

H<sub>4</sub>: A többváltozós lineáris regresszióelemzések alkalmasak a teszteredmények, valamint a kérdőívvel vizsgált pszichikus komponensek és aktivitásformák befolyásoló tényezőinek feltárására.

## *II. A tanulók állampolgári tudásának (ismeretek és készségek) jellemzői*

- H<sub>5</sub>: 7. évfolyamon alacsonyabb, 40%p körüli teljesítményeket, 11. évfolyamon pedig – pozitív irányú változást feltételezve – szignifikánsan magasabb teljesítményeket várunk.
- H<sub>6</sub>: Az összesített eredmények évfolyamok és középiskolai képzési típusok szerint növekednek: a magasabb évfolyamok és képzési típusok tanulóinak eredménye szignifikánsan nagyobb az alacsonyabb képzési típus tanulóinak eredményeinél.
- H<sub>7</sub>: Azonosíthatóak olyan feladatelemek a tesztben, amelyeknél szignifikáns különbségek mutatkoznak évfolyamok és a középiskolai képzési típusok szerint, de olyan itemek létezését is valószínűsítjük, amelyek megoldottsága nem tér el életkorok és képzési típusok szerint.

## *III. A teszteredményeket befolyásoló pszichikus és külső tényezők*

- H<sub>8</sub>: 7. évfolyamon nem mutathatók ki nemek szerinti különbségek, középiskolában viszont a fiúk eredményei szignifikánsan magasabbak.
- H<sub>9</sub>: Az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai, az osztályok közötti különbségek a tanulók teljesítményét befolyásolják. A szelekció mértékét jellemző F-érték 7. évfolyamon hasonló nagyságú az IEA CivEd adatbázisa alapján számított F-értékhez, középiskolában pedig – az iskolaválasztás szelekciós hatása miatt – az F-érték magasabb, mint az általános iskolában.
- H<sub>10</sub>: A szülők iskolai végzettsége mindkét évfolyamon hatást gyakorol a tanulók állampolgári tudására.
- H<sub>11</sub>: A különböző műveltségterületeken végzett szegedi vizsgálatok tanulságai alapján feltételezzük, hogy a szülők iskolázottsága mindkét évfolyamon szignifikáns hatást gyakorol az osztályok teljesítményére.

## *IV. Az állampolgári tudás külső és belső összefüggés-rendszere*

- H<sub>12</sub>: Az állampolgári ismeretek és készségek teszt eredményei és a humán tárgyak osztályzatai (irodalom, nyelvtan, idegen nyelv, történelem) között szoros korrelációk mutathatók ki mindkét vizsgált évfolyamon, s a legerősebb korreláció a történelemjeggyel mutatható ki.
- H<sub>13</sub>: A továbbtanulási szándék, a család létszáma, az iskolába járás szeretete, a médiahasználati szokások (internetes hírek olvasása, TV híradók figyelemmel követése, filmnézés), szignifikáns összefüggést mutatnak a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásával.
- H<sub>14</sub>: A tanulók állampolgári tudása összefügg az iskolai és iskolán kívüli tanulói aktivitás- és tevékenységformák számával.
- H<sub>15</sub>: Összefüggés mutatható ki a tanulók állampolgári tudása és a felnőttkorra tervezett aktivitásformák között.
- H<sub>16</sub>: Feltételezzük, hogy az állampolgári tudás befolyásoló hatásai különböző kognitív, affektív folyamatokra, környezeti és viselkedésbeli tényezőkre épülnek a két vizsgált évfolyamon.

*V. A kérdőívvel vizsgált pszichikus komponensek és aktivitásformák életkorok, iskolatípusok és nemek szerinti jellemzői*

- H<sub>17</sub>: Az általános kognitív és affektív fejlődési folyamatok ismeretében feltételezzük, hogy a faktoranalízis során létrejövő faktorok összevont változóinak átlagértékei szignifikánsan különböznek a két vizsgált évfolyamon.
- H<sub>18</sub>: A kérdőíves vizsgálatban a középiskolai iskolatípusok (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) nem tekinthetők homogénnek, főként a gimnáziumi rész minta tanulóinak tételenkénti magasabb átlagai különülnek el.
- H<sub>19</sub>: Az aktuális és felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitásformák hagyományos és az ún. társadalmi szerveződéssel kapcsolatos formái között számos nem szerinti különbség mutatható ki.

*VI. A kérdőív tartalmi területei*

- H<sub>20</sub>: A kérdőívvel vizsgált pszichikus komponenseket és aktivitásformákat reprezentáló összevont változók befolyásoló hatásai különböző kognitív, affektív folyamatokra, környezeti és viselkedésbeli tényezőkre épülnek a két vizsgált évfolyamon.
- H<sub>21</sub>: A tanulók nem zárkoznak el attól, hogy felnőttkorukban részt vegyenek közösségi tevékenységekben, de a tervezett aktivitásformák és részvételi arányok évfolyamonként és nemenként is eltérőek.
- H<sub>22</sub>: A tanulókra nem jellemzőek az önkéntes vagy egyéb közösségi tevékenységformák, kis arányuk vesz részt ilyen jellegű tevékenységekben.
- H<sub>23</sub>: A fiatalkori önkéntes vagy egyéb közösségi tevékenységformák összefüggnek a felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitással.
- H<sub>24</sub>: A tanulók a „jó állampolgári” viselkedés megítélésében nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a közösségi aktivitással kapcsolatos tevékenységformáknak, mint a tradicionális, politikai részvételi formáknak.
- H<sub>25</sub>: A 7. és 11. évfolyamos tanulók demokráciával kapcsolatos alapfogalmai hasonlóak a felnőttekéhez: a tanulóknál is központi tartalmi elemként azonosítható a politikai választás lehetősége.
- H<sub>26</sub>: A 7. és 11. évfolyamos tanulók magas elvárásokat fogalmaznak meg az állammal szemben, és nagy mértékben építenek az állami szerepvállalásra a társadalmi és gazdasági kérdésekben.
- H<sub>27</sub>: A vizsgálatban részt vevő tanulók alapvetően nem mutatnak érdeklődést a politikai iránt.
- H<sub>28</sub>: A szavazáson való részvétel kivételével a hagyományos politikai aktivitásformák (pl. pártba történő belépés, választáson való indulás) iránt nem mutatnak érdeklődést a vizsgálatban részt vevő tanulók.
- H<sub>29</sub>: A volt szocialista országok fiataljaihoz hasonlóan, a vizsgálatban részt vevő magyar tanulóknál továbbra is erős haza iránti attitűdök azonosíthatóak.
- H<sub>30</sub>: A tanulók állampolgári tudására hatást gyakorolnak az iskolában megélt demokratikus tapasztalatok.

## 5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

### 5.1. A minta

#### 5.1.1. A minta kialakítása

Kutatásunkat az empirikus társadalomtudományoktól elvárható gondossággal terveztük meg, a mintát a vizsgálat reprodukálhatóságának szempontját figyelembe véve alakítottuk ki. Eredeti célkitűzésünk a dél-alföldi régió (Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megye) általános és középiskoláiból megyék és iskolatípusok szerint reprezentatív minta kialakítása volt. A reprezentativitási szempontok biztosítása érdekében arányosan rétegzett minta kialakítását terveztük, a régió közoktatási intézményeinek 10%-át, intézményenként egy tanulócsoporthoz bevonását tűztük ki célul. A mintavételi keret kialakításához, az alapsokaság összetételének, főbb jellemzőinek megismeréséhez a 2008-as Közoktatás Statisztikai Kiadványban szereplő adatokat vettük alapul (1. és 2. melléklet). Figyelembe véve az intézmények alacsony részvételi hajlandóságát, a mintavételi keret összeállításakor 25% ráhagyással alakítottuk ki tervezett mintánk egyes rétegeit, így összesen 70 általános- és középiskola részvételével számoltunk.

A megyék és iskolatípusok alapján csoportba sorolt iskolákból véletlenszerűen kiválasztott 70 intézmény pontos nevét és elérhetőségét a KIR internetes adatbázisában, valamint az iskolák honlapján tételesen ellenőriztük, majd 2010. február elején személyre szóló felkérő levelet küldtünk az iskolák igazgatóinak (1. 3. melléklet). Az iskolák a levélhez mellékelte visszajelző lapon (4. melléklet), e-mailben vagy telefonon jelezheték részvételi szándékukat. Mivel minden intézményből egy tanulócsoporthoz részvételre számítottunk, azt kértük, a visszajelző lapra írják rá, hány darab mérőeszközt tartanak igényt. A kiküldött 70 felkérésre 43 visszajelzés érkezett, melyek közül csupán egy volt nemleges válasz. További három iskola jelezte, hogy nem tudnak részt venni, mert a szükséges évfolyamon nem indult osztályuk, illetve a felkérésben megadott iskolatípusban (szakiskola) már évek óta nem indítottak osztályt. A felkérő levelekre visszaérkezett 39 pozitív visszajelzés alapján a feladatlapok sokszorosítására 2010 februárjában került sor az MTA-SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport munkatársainak közreműködésével. Az adatgyűjtésre 2010 márciusában és áprilisában tanórai keretek között, az intézményvezetők által kijelölt kapcsolattartó kollégák bevonásával került sor. Az intézményeknek postázott csomagok mellé kitöltési útmutatót is mellékelünk az adatfelvételi objektívitás biztosítása érdekében (5. melléklet). A 39 iskola közül végül három intézmény nem juttatta vissza a kiküldött mérőeszközöket, így a mintát 36 iskola, a régió iskoláinak 6,2%-a alkotja (6. melléklet). Mindez 51,4%-os visszaküldési aránynak felel meg, ami messze meghaladja az önkéntes részvételen alapuló adatgyűjtésekre jellemző általánosan alacsony arányokat. Több iskola is jelezte, hogy az adott évfolyam párhuzamos osztálya(i)val is szívesen kitöltetnék a feladatlapokat. Kérésüknek eleget tettünk, s bár ezzel az iskolák száma nem, a tanulócsoporthoz száma – s ezáltal a minta is – négy osztállyal bővült. Az említett négy osztály elemzésekből történő kizárását szakmai érvek nem indokolják.

## 5.1.2. A minta jellemzői

### Reprezentativitás

A 40 tanulócsoporthól álló mintát illeszkedésvizsgálatnak vetettük alá, hogy mintavételünk helyességét ellenőrizzük. Megvizsgáltuk, hogy a minta összetétele nem tér-e el lényegesen az eredetileg tervezett, 70 osztályon alapuló minta összetételétől. A  $\chi^2$  értékének kiszámításához nem tartottuk szükségesnek SPSS-adatfájl létrehozását, az egyszerű számításokat szoftver alkalmazása nélkül végeztük el. Az illeszkedésvizsgálatban szereplő adatokat, valamint a számítások eredményeit az 7. és 8. táblázatban mutatjuk be. Az általunk kiszámított  $\chi^2$ -érték (8,00) kisebb a 6-os szabadságfokhoz és 95%-os valószínűségi szint értékéhez tartozó táblázatbeli értéknél (12,59). Adataink alapján kijelenthetjük, hogy a kutatásunkhoz olyan mintát alakítottunk ki, amelynek lényeges tulajdonságai nem különböznek az iskolák 10%-ának tervezett bevonásával kialakított mintától, azok homogénnek tekinthetők. A  $\chi^2$ -érték kiszámítását elvégeztük arra az esetre is, ha a mintát iskolánként szigorúan egy tanulócsoporthra, összesen 36 osztályra korlátozzuk. Mintánk még ebben az esetben is megfelelő lenne ( $\chi^2=11,72$ ).

Bár a megyék adatainak összehasonlításáról a középiskolai részminták esetében – egyes cellák alacsony esetszáma miatt – le kell mondanunk, a pedagógiai kutatásokban igazán lényeges szempont (iskolatípusok) alapján a minta reprezentativitását sikerült biztosítani. A részminták alkalmasak mély elemzésekre, a reprezentativitás biztosításával pedig eredményeink általánosíthatósága is megnő. A feltárandó, azonosítandó jelenségek és összefüggések valószínűleg nem csak a dél-alföldi régió tanulói körében érvényesek, hanem az ország más területein is.

7. táblázat. Az illeszkedésvizsgálat adatai

	A dél-alföldi régió iskoláinak 10%-a (db)				A mintába került iskolák/osztályok száma			
	Általános iskola	Szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium	Általános iskola	Szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium
Békés megye	8	1	4	4	8	1	1	3 (4)
Bács-Kiskun megye	10	2	5	5	4 (6)	2	2	1 (2)
Csongrád megye	7	2	5	4	5	2	5	2
Összesen (db)	25	5	14	13	19	5	8	8

8. táblázat. A  $\chi^2$  értékének számítása

	Várt értékek				$(k-v)^2/k$			
	Általános iskola	Szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium	Általános iskola	Szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium
Békés megye	5,61	0,70	2,81	2,81	0,71	0,09	3,26	0,35
Bács-Kiskun megye	7,02	1,40	3,51	3,51	0,17	0,18	1,14	1,14
Csongrád megye	4,91	1,40	2,81	2,81	0,00	0,18	0,44	0,32

$$\chi^2=8,00$$

### *Az egyes részminták összetétele*

A kutatásunkban részt vevő 7. és 11. évfolyamos tanulókból kialakított részmintákat a 9. táblázat megyék és iskolatípusok szerinti bontásban mutatja be. A táblázat soraiból leolvasható, hogy megyei szintű összehasonlításokra csak a 7. osztályos részminta lenne alkalmas, mivel 11. évfolyamon az iskolatípusok és megyék szerinti bontás következtében egyes cellákba kevés tanulói adat került. A 11. évfolyamra vonatkozó elemzéseink tehát az iskolatípusok közötti különbségek megragadására lesznek alkalmasak. A megyék szerinti összehasonlítás csak a képzési típusok figyelmen kívül hagyása esetén lenne kivitelezhető, ami viszont nem járulna hozzá egy jelenség mélyebb megértéséhez.

Kutatásunkban a régió szakiskolás tanulói is szerepelnek. Bár korábbi vizsgálatokból tudjuk (l. *Csapó, 2002b*), hogy a szakiskolás tanulók különböző felmérésekben nyújtott alacsony teljesítménye nagyrészt nem iskolai, hanem társadalmi tényezőkkel magyarázható, kutatásunkba történő bevonásuk mellett több érv is szól. Egyrészt olyan iskoláktól és tanulóktól nyerhetünk adatokat, akiktől meglehetősen nehéz használható információhoz jutni, s emiatt könnyen kiesnek a kutatók látóköréből. Másrészt a fejlődés vagy változás előrejelzésére pontosabb becslést tudunk adni, mivel két különböző évfolyam adatai közvetlenül összehasonlíthatóak, a 7.-es részmintát nem szükséges bonyolult korrekciós eljárásoknak alávetni (az elemzésből nem kell kizárni a leggyengébben teljesítők alsó egyharmadát).

*9. táblázat. A részminták mérete a megyék és az iskolatípusok szerinti bontásban*

	7. évfolyam	11. évfolyam		
		Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Békés megye	175	20	20	104
Bács-Kiskun megye	139	51	50	51
Csongrád megye	118	41	117	37
<i>Összesen (fő)</i>	<i>432</i>	<i>112</i>	<i>187</i>	<i>192</i>

A részminták összetételét nemek szerinti bontásban is megvizsgáltuk (10. táblázat). A fiúk és lányok aránya az általános iskolai részminta esetében megközelíti a populáció természetes nemi arányait, a középiskolai iskolatípusokban azonban annak ellenére is felülreprezentáltak a lányok, hogy a szakiskolai osztályok bevonásától a két nem arányainak kiegyenlítődését is reméltük.

*10. táblázat. A részminták mérete a tanulók neme szerinti bontásban*

	7. évfolyam	11. évfolyam		
		Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Lány	224 (51,8%)	56 (50%)	124 (66,3%)	104 (54,2%)
Fiú	208 (48,2%)	56 (50%)	63 (33,7%)	88 (45,8%)
<i>Összesen (fő)</i>	<i>432</i>	<i>112</i>	<i>187</i>	<i>192</i>

A szülők iskolai végzettsége a pedagógiai vizsgálatokban a család társadalmi státuszának jellemzésére alkalmas mutató, amely az SZTE Neveléstudományi Intézet, az MTA-SZTE Képességkutatás Csoport, valamint az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport kutatásaiban évtizedek óta a háttérkérdőívek állandó kérdőívteteleinek



tekinthető. A szülők iskolai végzettségével kapcsolatos számítások az összefüggés-vizsgálatokban fognak kitüntetett szerepet kapni, amikor kísérletet teszünk a szülők iskolai végzettségéből származó különbségek meghatározására (l. 6.6.3. és 6.6.4. fejezet).

A 11. táblázatban a szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban mutatjuk be a részmintákat. Az SZTE pedagógiai kutatásokkal foglalkozó intézményei által kidolgozott kérdőívteteleket annyiban módosítottuk, hogy a kategóriákat kiegészítettük a *nem fejezte be az általános iskolát*, illetve a *nem tudom* elemekkel. Az utóbbi kategória megjelenítése hasznosnak bizonyult, mivel kiderült, hogy a 7. évfolyamosok jelentős aránya nem tudja megadni szülei legmagasabb iskolai végzettségét (az anya esetében 16%, az apa esetében 19,2% a nem tudom válaszok aránya). Úgy tűnik, hogy az általános iskolás gyermeket nevelő családok témastruktúráiban gyakran nem szerepelnek a szülők tanulmányairól folytatott beszélgetések, illetve ezek későbbi időpontra, a gyermek iskolaválasztása körüli időpontra tolnódnak.

A 11. táblázatban félkövér kiemeléssel jelöltük az adott rész minta legnagyobb arányban előforduló elemeit. Ezek alapján látható, hogy az egyes részmintákban az anyák iskolai végzettsége a magasabb, de összességében a szakmunkás bizonyítvánnyal, illetve szakközépiskolai érettségivel rendelkező szülők fordulnak elő legnagyobb arányban. Ez alól a 7. osztályos részmintában az anyák képeznek kivételt, ott ugyanis a főiskolát végzetek teszik ki a legnagyobb arányt.

11. táblázat. A részminták megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

A szülő iskolai végzettsége	Anya				Apa			
	7. évfolyam	Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium	7. évfolyam	Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Nem fejezte be az általános iskolát	0,7	—	0,5	—	0,9	—	—	—
Általános iskola	8,3	15,2	9,6	6,3	5,8	15,1	5,9	5,7
Szakmunkásképző	13,2	<b>32,0</b>	25,7	10,4	<b>20,8</b>	<b>49,1</b>	<b>42,8</b>	19,3
Szakközépiskola	14,3	26,8	<b>28,3</b>	<b>22,9</b>	17,8	16,0	23,5	<b>28,1</b>
Gimnázium	11,6	9,8	10,7	17,7	9,9	6,3	5,3	6,2
Főiskola	<b>25,7</b>	12,5	19,3	21,3	14,8	6,3	12,3	17,7
Egyetem	10,2	2,7	5,3	19,8	10,6	3,6	5,9	21,9
Nem tudom	16,0	0,9	0,5	1,6	19,2	3,6	4,3	1,0

## 5.2. A kutatásban alkalmazott mérőeszközök

### 5.2.1. A mérőeszközök létrehozása, fejlesztési folyamata

Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek vizsgálata érdekében több kismintás és nagymintás kutatást is végeztünk a közelmúltban (l. Kinyó, 2008; Kinyó és Baraszevich, 2009; Kinyó és Tóth, 2010), amelyek mérőeszközei a témához kapcsolódó legjelentősebb nemzetközi és hazai vizsgálatokban alkalmazott kérdőívek és feladatlapok alapvetései alapján készültek. A disszertáció alapját képező, kérdőívből és feladatsorból álló, 138 itemet tartalmazó battériát korábbi vizsgálataink tapasztalatai alapján állítottuk össze, így a vizsgálatot megelőzően – 2008 és 2010 között –

mindegyik item előzetes kipróbálására sor kerülhetett (az alkalmazott mérőeszköz, valamint a feladatsor javítókulcsa a 7. mellékletben található).

Mivel az állampolgári kompetencia területeihez kapcsolódó kutatásainkban a 7. és 11. évfolyamos tanulók ugyanazokat a kérdőíveket és feladatlapokat töltötték ki, a mérőeszközök fejlesztése során minden alkalommal hangsúlyt fektettünk arra, hogy az adatgyűjtés eszközei a fiatalabb és idősebb tanulók számára egyaránt megfelelőek legyenek. A kérdések megfogalmazásakor abból indultunk ki, hogy az érthetőséget a 7.-esek számára biztosítsuk, hiszen akkor a 11.-eseknél sem fogunk szövegértési problémákkal szembesülni. A kérdések és feladatok megszüvegezésükor törekedtünk a diákok nyelvi kultúrájához illeszkedő kifejezések és fogalmak használatára, kerültük az idegen szavak használatát, a bonyolultabb fogalmakat körülírással helyettesítettük, vagy zárójelben adtuk meg a jelentésüket. A mérőeszközöket emellett minden esetben kollégáink is lektorálták: ellenőrizték a kérdések és feladatok érthetőségét, jelezték az esetleges mérőeszköz-szerkesztési vagy stilisztikai-nyelvhelyességi hibákat.

A mérőeszköz összeállítása során az állampolgári tudás vizsgálatára irányuló kérdéseket (25–41. feladat) a kérdőív-tételek között helyeztük el. Az OECD PISA-vizsgálatokban bevett gyakorlatnak számító mérőeszköz-szerkesztési gyakorlat (*embedd questions*) alkalmazásával az volt a célunk, hogy a kérdőív egy adott pontján a más jellegű feladattípusok beágyazásával elejét vegyük a tanulók mechanikus, monotonitásba hajló kérdőívkitöltésének.

Vizsgálatunkhoz a korábbi kutatások (*IEA CivEd*, 1999; *Csákó*, 2008, *Flanagan*, *Syvertsen* és *Stout*, 2007) battériáit forrásként használtuk fel, de adaptált, egyenértékű változatokat több okból sem használtunk. Egyrészt az angol nyelvű kérdőívek, feladatlapok egyenértékű fordításai a kulturális különbségek miatt több esetben nehezen értelmezhetők lettek volna a magyar tanulók számára, másrészt páratlan fokú skálák kialakítása mellett döntöttünk, míg a témában végzett nemzetközi kutatások a legtöbb esetben négyfokú skálákat alkalmaztak. A páratlan fokú skálák kialakítását azért választottuk, mert a tanulók ezáltal a közömbös vagy bizonytalan álláspontjukat is kifejezhették, s a bizonytalan válaszadókat nem kényszerítettük döntési helyzetbe. Harmadrészt, nem kívántunk felhasználni teljes kérdőíveket és feladatsorokat, mivel azok kitöltésére egy tanórányi időkeret nem bizonyult volna elegendőnek.

Kérdőívünk és feladatlapunk tartalmi-szerkezeti egységeit, valamint főbb jellemzőit (itemek száma, feladatok sorszáma, itemek típusa) a 12. táblázatban foglaljuk össze. A táblázat utolsó oszlopában feltüntettük, hogy az egyes tartalmi-szerkezeti egységeknél mely korábbi kutatások kérdőív-tételeire és feladataira támaszkodtunk.

A tesztfüzet tartalma elsődlegesen az IEA 1999-es Civic Education Study (CivEd) vizsgálatának nyilvánosságra hozott, angol nyelvű kérdőív-tételeire és feladataira épül. *Flanagan*, *Syvertsen* és *Stout* (2007) mérési-értékelési modelljéből a médiahasználati szokásokkal és az iskolán kívüli aktivitásformák feltárásával foglalkozó egyes kérdőív-tételek tartoztak érdeklődésünk körébe. *Csákó Mihály* (2008): *Iskola és társadalom* c. komplex kérdőívének egyes tételei főként viszonylag egymástól távol álló területek vizsgálatának képezték a kiindulópontját (az iskola demokratikus viszonyai, valamint a tanulók iskolán kívüli lehetséges tevékenységformái).

12. táblázat. A mérőeszközökkel vizsgált tartalmi-szerkezeti egységek és tényezők, és azok főbb jellemzői

	Tartalmi-szerkezeti egységek	Item-szám	Item	Itemek típusa	Forrás(ok)
Kérdőív	<b>I. Tanulói háttérkérdőív</b>	25	1-11.	Zárt és nyitott*	MTA-SZTE KKCs, IEA CivEd (1999), Csákó (2008)
	<b>II. Tevékenység- és aktivitásformák</b>				
	Médiahasználati aktivitás	5	13-16., 19.	Zárt és nyitott*	Csákó (2008), Flanagan és mtsai (2007)
	Iskolán kívüli tevékenységformák	12	12. a, c-i, l-m, 17-18.	Zárt és nyitott*	IEA CivEd (1999), Flanagan és mtsai (2007)
	Iskolai tevékenységformák	3	12. b, j, k	Zárt	Csákó (2008)
	Tervezett, felnőttkori társadalmi-közösségi tevékenységformák	14	21. a-n	Zárt	IEA CivEd (1999)
	<b>III. Társadalommal kapcsolatos fogalmak</b>				
	Jó állampolgár	11	20. a-k	Zárt	IEA CivEd (1999)
	Demokrácia	10	42. a-j	Zárt	IEA CivEd (1999)
	Társadalommal és gazdasággal kapcsolatos állami-kormányzati felelősség	9	24. a-i	Zárt	IEA CivEd (1999)
	<b>IV. Politikai énkép</b>	4	22. a-d	Zárt	IEA CivEd (1999)
	<b>V. Haza iránti elköteleződés</b>	9	23. a-i	Zárt	IEA CivEd (1999)
	<b>VI. Demokrácia, esélyegyenlőség és méltányosság az iskolában</b>				
	Tantermi együttműködés	3	43. a-c	Zárt	—
	Iskolai demokrácia	5	44. a-e	Zárt	Csákó (2008)
	Tanórai klíma	4	45. a-d	Zárt	IEA CivEd (1999)
	Észlelt iskolai különbségek	4	46., 47. a-c	Zárt	—
Feladatlap	<b>VII. Állampolgári ismeretek és készségek</b>				
	Politikai rendszer, jogrendszer, esélyegyenlőség, demokratikus intézmények	14	25-31., 35., 39-41.	Zárt és nyitott	IEA CivEd (1999)
	Társadalmi-politikai információk értelmezési készségei	6	32-34., 36-38.	Zárt	—

Megjegyzés: \* a kérdőívben összesen két nyitott kérdés szerepelt (*Ha nem Magyarországon születél, melyik országban születél?*), valamint a tevékenységformák esetében a felsorolásban választható aktivitásformákon kívül saját szöveges válasz megadására is lehetőség nyílt.

### 5.2.2. A mérőeszközök tartalmi jellemzői

#### A feladatlap

Az állampolgári ismeretek és készségek vizsgálatára összeállított feladatlap nem kötődik közvetlenül az iskolai tananyaghoz. A mért tartalmak ugyan olyan

tudásterületre vonatkoznak, amely három követelménytípus formájában is megjelenik a NAT-ban (tantervi cél, kiemelt fejlesztési feladat, valamint az Ember és társadalom műveltségi terület komponense), de emellett erőteljesen építenek a tanulók mindennapi életének társadalmi jelenségekkel kapcsolatos tapasztalataira, valamint a különböző iskolán kívüli forrásokból származó ismeretekre is. A teszt koncepciója túlmutat a közvetlen tantervi célokon, és közelebb áll a mindennapi életben való sikeres boldoguláshoz szükséges informáltsághoz, általános tájékozottsághoz. Mindezt az alábbi fordulattal jeleztük a feladatlapon a tanulók számára: „*Elképzelhető, hogy olyan kérdésekkel is találkozol, amelyeket az iskolában nem tanultatok, de a családod köréből vagy ismerőseidtól, esetleg más forrásból származó ismereteid alapján meg tudod válaszolni a kérdéseket*”.

A feladatok a humán műveltség egyik meghatározó jelentőségű részéhez, az állampolgári tudás témájához kapcsolódnak; azon belül pedig a társadalomra, a demokratikus berendezkedésre, a jogrendszerre vonatkozó általános ismeretek körül csoportosulnak, de nem reprezentálják az említett területekre vonatkozó ismeretek egészét. A feladatok azonban tartalmi szempontból a tudás egymáshoz közel álló területeinek tekinthetők, így alkalmasak arra, hogy jelzést adjanak a tanulók alapvető állampolgári tudásáról. A feladatlap tíz feleletválasztós feladata a demokratikus berendezkedéssel kapcsolatos alapvető ismeretekre, ok-okozati összefüggésekre kérdez rá, amelyek a törvények, a többpártrendszer, a kormányzás, a demokratikus intézmények, a gazdasági összefüggések és az esélyegyenlőség területeit érintik. Négy item specifikus feladatcsoportot alkot, mivel magyarországi vonatkozású, aktuális ismeretelemek meglétét vizsgálják (a kitöltéskor érvényben lévő alkotmányra, illetve az aktuális belpolitikai tájékozottságra vonatkoznak). A feladatlap további hat feladata társadalmi-politikai információk értelmezési készségeit vizsgálja az információk kritikai értelmezése (tények és vélemények megkülönböztetése), szöveges tartalom értelmezése, valamint képi üzenet mélyebb jelentésének felismerése által.

#### *A kérdőív és a háttérkérdőív*

A legtöbb kérdőívtétel esetében ötfokú Likert-skálákat alakítottunk ki a válaszok megjelölésére (pl.: 1: egyáltalán nem fontos, 2: nem fontos, 3: talán fontos, talán nem, 4: fontos, 5: nagyon fontos), ez alól a szerkesztési szisztéma alól a tanulói háttérkérdőív képez kivételt. A nyitott kérdések rövid válaszok megadását tették lehetővé, jellemzően az egyéb, a felsorolásban nem szereplő válaszokat jegyezheték le ilyen formában a tanulók. A battersia kérdőíve tartalmi-szerkezeti szempontból hat nagyobb egységet alkot.

A fiatalok tevékenység-és aktivitásformáinak feltárására 34 kérdőívtételt dolgoztunk ki. A különböző tanulói tevékenységformák lehetséges színtereinek és időbeli dimenzióinak figyelembe vételével négy kérdés csoportot alakítottunk ki. Az iskolai és iskolán kívüli cselekvésformák megkülönböztetésén túl kérdéseket alakítottunk ki a médiahasználati aktivitás megismerésére, valamint a későbbi, felnőttkori életszakaszra tervezett, jövőbeli társadalmi-közösségi tevékenységformák megítélésére is.

A társadalommal, a demokráciával és a demokratikus berendezkedéssel kapcsolatos tanulói fogalmak vizsgálatát 30 kérdőívtétellel valósítjuk meg, melyek három tartalmi egységbe rendeződnek. A fogalmak vizsgálatakor nem fogalom-meghatározást kérünk a tanulóktól, tehát nem a szaktudományi jellegű, normatív értelmezésből indulunk ki (a társadalomtudományi fogalmak esetében gyakran nem is létezik ilyen), hanem előre megadott tartalmi kategóriák alapján feltáró jellegű kutatást végzünk. Kérdéseink a „jó állampolgár” tulajdonságaira, a demokratikus berendezkedés

sajátosságaira, valamint a mindennapi élet egyes társadalmi, szociális, gazdasági területeivel kapcsolatban az állami szerepvállalás kívánatos mértékére vonatkoznak.

A témában lebonyolított legjelentősebb vizsgálatok (IEA CivEd és ICCS) az állampolgári kompetencia affektív dimenzióinak több területére kiterjednek. Kitérnek többek között a nemzeti identitás, az emberi jogok, a nők egyenjogúsága, az előítéletek, valamint a bevándorlók iránti attitűdök kérdéseire is. Az affektív dimenziók közül értekezésünkben csupán a haza iránti elköteleződés és a politikai énkép vizsgálatára vállalkozunk. A haza iránti attitűdöket vizsgáló kilenc állításról nem jelenthetjük ki, hogy a tanulók magyarságtudatáról vagy a nemzeti identitás mértékéről adnának átfogó képet. Az alkalmazott kérdőívtételek az affektív szféra olyan összetevőinek tekinthetők, amelyek a haza iránti elköteleződésről történeti perspektívában, az 1999-es IEA-kutatás eredményeivel összehasonlítva nyerne értelemet.

A politikai énkép kérdőívtételeivel viszonylag tartós egyéni jellemzőket, belső pszichikus tulajdonságokat kívánunk vizsgálni. A kérdőívtételek a politikai témákban való tájékozottságra, magabiztosságra, a véleménynyilvánítás szándékára, a politikai tartalmak megértésének képességére, valamint a politika iránti általános érdeklődésre vonatkoznak.

*Torney-Purta* és *mtsai* (2001) megállapítása szerint az állampolgári tudás mélységét, illetve a különböző szintekben megmutatkozó tanulói tevékenység- és aktivitásformákat befolyásolják az iskolában megélt demokratikus tapasztalatok. A demokrácia gyakorlásának iskolai lehetőségeit, az osztály támogató, együttműködő jellegének megítélését, valamint a tanulócsoportban észlelt egyéni különbségek megítélését 16 saját, illetve korábbi vizsgálatok alapvetésein készült itemmel vizsgáljuk.

Az empirikus vizsgálatunkban alkalmazott kérdőív – terjedelmi korlátok miatt – jelenlegi formájában nem érint több olyan kérdéskört (pl. a modernizáló államra, az emberi jogokra, a nők egyenjogúságának kérdéseire, az előítéletek felszámolására, a bevándorlók iránti attitűdökre vonatkozóan), amelyek beemelésével a tanulók társadalomról és államról alkotott képének árnyaltabb, többoldalúbb megközelítése is lehetővé válhatna. A kérdőívünkben nem érintett területek vizsgálatát ugyanakkor fontosnak tartjuk, ezért azok vizsgálatát különálló kutatások elindításával valósítjuk meg (l. pl. *Dancs* és *Kinyó*, 2011).

A kérdőív háttérkérdőívvel egészül ki, amelynek tételeit az SZTE Neveléstudományi Intézet, az MTA-SZTE Képességkutatás Csoport, valamint az SZTE Oktatáseméleti Kutatócsoport empirikus kutatásaiban alkalmazott tanulói háttérkérdőív egyes elemei alkotják. A tanulói háttérkérdőíven olyan adatokat veszünk fel (pl. tanulmányi eredmények, iskolába járás szeretete, továbbtanulási szándék, szülők legmagasabb iskolai végzettsége), amelyek feltehetően összefüggésben vannak és befolyásolják a tanulók állampolgári ismereteit és készségeit, állampolgári fogalmait és aktivitásformáit. A vizsgált műveltségterülettel tartalmilag szoros kapcsolatban álló tantárgyak közül a történelemjegy feltüntetését kértük a tanulóktól, de ezen túlmenően nem kértünk kiegészítő információkkal arra vonatkozóan, hogy mely tantárgyak keretében és milyen eredménnyel valósul meg az állampolgári ismeretek oktatása az egyes évfolyamokon és képzési típusokban.

### **5.2.3. A mérőeszközök pszichometriai jellemzői**

*A kérdőív tesztelméleti mutatói: az első reliabilitásvizsgálat*

Az egyes kérdőívtételek tesztelméleti mutatóinak vizsgálata során először a teljes kérdőív reliabilitását, illetve az elméleti modellünk alapján kialakított tartalmi-szerkezeti egységek reliabilitását vizsgáljuk. Ezután validitásvizsgálatot végeztünk a

teljes kérdőívre, melynek során faktoranalízissel ellenőriztük, hogy az előzetesen kialakított elméleti változórendszer leképezik-e az empirikus adataink, azaz a létrejött változórendszer összeegyeztethető-e az előzetes struktúrával. A kérdőív validitásának biztosítását több szakmai érv is alátámasztja. Egyrészt az állampolgári kompetencia mérési-értékelési lehetőségeivel foglalkozó egyes nemzetközi kutatások is hangsúlyt fektetnek a validálás folyamatára (l. *Hoskins és mtsai, 2008*), másrészt a faktoranalízis eredményei alapján létrejövő faktorokat többváltozós elemzések során az eredeti változók helyett kívánjuk felhasználni, az elemzések során összevont mutatók kialakítását tervezzük. A faktoranalízis eredményeinek bemutatását követően ismételt reliability-vizsgálatot végzünk, hogy megállapítsuk, a főkomponens-elemzés hogyan befolyásolta a kérdőív pszichometriai jellemzőjét.

A kérdőív jóságmutatói közül először a reliability értékeivel foglalkozunk részletesebben. A mérőeszköz megbízhatóságát jellemző Cronbach- $\alpha$  értéket – melyeket a 13. táblázat tartalmaz – mindkét évfolyamon kiszámítottuk a teljes kérdőívre és az egyes kérdőívrészekre is. A táblázat adatai egyrészt azt illusztrálják, hogy az egyes kérdőívrészek akár az elméleti változórendszer alapján is különálló kérdőívnek tekinthetők, mivel a Cronbach- $\alpha$  értékek elfogadhatónak, esetenként igen jónak bizonyultak. Másrészt a táblázatban szereplő értékek alapján a reliability ismert sajátosságai is felismerhetők. Korábbi vizsgálatok alapján ugyanis tudjuk (l. pl.: *Csapó, 1998/2002b*), hogy a reliability értékét a minta nagysága, összetétele, valamint a teszt hosszúsága is befolyásolja. A minta sajátosságának szerepe kutatásunkban is megfigyelhető: a Cronbach- $\alpha$  értékek 11. osztályban rendre magasabbak, vagy megegyeznek a 7. évfolyamosokéval. Ha kérdőív különböző tartalmi-szerkezeti egységeit egyetlen kérdőívnek tekintjük, akkor a 13. táblázat utolsó sorában szereplő értéket kapjuk (0,88), ami magasabb, mint bármelyik kérdőív rész reliability-ja. Ebben a mutatóban feltehetően a kérdőív hosszúságának szerepe is kifejeződik.

13. táblázat. A mérőeszköz első, faktoranalízis előtti reliabilityvizsgálata kérdőívrészek és évfolyamok szerinti bontásban

Kérdőív rész	Itemszám	Reliability (Cronbach- $\alpha$ )	
		7. évfolyam (N=432)	11. évfolyam (N=491)
Tevékenység-és aktivitásformák	34	0,78	0,78
Fogalmak	30	0,82	0,82
Politikai énkép	4	0,84	0,85
Haza iránti elköteleződés	9	0,74	0,75
Demokrácia, esélyegyenlőség és méltányosság az iskolában	16	0,74	0,75
<i>Teljes kérdőív reliability-ja</i>	93	0,88	0,88

A kérdőív belső konzisztenciáját, az egyes tételek működését mindkét vizsgált évfolyamon az itemkihagyásos reliability módszerével elemeztük. 7. évfolyamon öt esetben, 11. évfolyamon pedig négy esetben találtunk negatív előjelű, nem megfelelő elkülönítés-mutatóval rendelkező itemet, amennyiben viszont a két évfolyamot együttesen kezeljük, vagyis nem választjuk két részre a mintát évfolyamok szerint, akkor csupán három negatív előjelű tételt kapunk. Ezek közül kettő mindkét évfolyamon negatív előjelű: a 19. kérdőív tétel ( $r_7=-0,06$ ,  $r_{11}=-0,15$ ,  $r_{\text{együttes}}=-0,09$ ), valamint a 46. nem működött megfelelően ( $r_7=-0,08$ ,  $r_{11}=-0,12$ ,  $r_{\text{együttes}}=-0,1$ ). A 19.

kérdőív-tétel feltehetően azért nem megfelelő, mert az ötfokú skála nem differenciál jól, a tanulók 48,1%-a a középső 3-as értéket jelölte meg. A 46. kérdés megfogalmazása pedig valószínűleg nehezen érthető, illetve túlzottan bonyolult, körülményes volt (*Vannak olyan iskolák, osztályok Magyarországon, ahol a gyerekek sokfélék, sok szempontból nagyok közöttük a különbségek. Más iskolákban, osztályokban a gyerekek családi körülményei inkább hasonlóak, és a tanulók tudása is közelebb áll egymáshoz. Melyik helyzet a jellemző a te osztályodra?*). E két kérdőív-tétel kihagyásával a teljes kérdőív reliabilitása 0,89-re módosulna.

#### *A kérdőív validálási folyamata*

A tanulók válaszai mögött meghúzódó látens struktúrák feltárása céljából a hat kérdőív-részben szereplő változókkal faktoranalízist végeztünk. A faktorelemzés célja egyrészt, hogy a kérdőívben olyan rejtett dimenziókat azonosítsunk, amelyek empirikusan alátámasztják a kérdőív-tételek faktorba rendezhetőségét és azok interpretálhatóságát. Másrészt azt vizsgáljuk, hogy a létrejött változórendszer ugyanolyan struktúrában fog-e megjelenni, mint az elméleti modellünkben (14. táblázat), azaz a létrejött változórendszer összeegyeztethető-e az előzetes struktúrával (vö. H<sub>2</sub>).

A faktoranalízis előtt *Levene*-teszttel győződünk meg arról, hogy a változók szóráshomogenitása teljesül-e a két különböző évfolyamon (8. melléklet). Heteroszkedaszticitás esetén ugyanis a változók valószínűsíthetően különbözőképpen viselkednének a 7. és 11. évfolyamon, ezért azokat a változókat nem lenne indokolt a faktoranalízisben együtt kezelni; a szórások különbözősége esetén a faktorelemzést 7. és 11. évfolyamon külön kellene elvégezni, amelyek feltehetően különböző eredményekhez is vezetnének. A *Levene*-teszt alapján a szóráshomogenitás 26 változó esetében nem teljesült, ezért azokat nem vontuk be a faktorelemzésbe. A faktoranalízisből kihagytuk a nem megfelelő elkülönítés-mutatóval rendelkező 19. és 46. kérdőív-tételt is, így az első elemzést 75 változó bevonásával hajtottuk végre. A szakirodalom alapján általánosan elfogadott, „[...] hogy a faktorsúlynak legalább a 0,3-as szintet el kell érnie – abszolút értelemben – ahhoz, hogy figyelembe vegyünk [...]” (*Sajtos és Mitev*, 2007. 268. o.), ezért a varimax rotáció utáni faktorsúlyokhoz a 0,3-as szintet jelöltük ki faktorsúlyhatárként. Az így lebonyolított faktoranalízis 17 dimenziót tárt fel, amelyek a teljes variancia 57,07%-át magyarázták (a KMO-mutató értéke 0,83). Az első faktorelemzés eredményével azonban több okból sem voltunk elégedettek. Egyrészt a minimális összesített varianciaszint nem érte el a társadalomtudományi kutatásokban minimálisan elvárható 60%-ot, másrészt a rotáció utáni faktorsúlymátrix 16 olyan változót tartalmazott, amelyre többdimenzionalitás volt jellemző, emellett negatív faktorsúlyú itemek és olyan változók is szerepeltek, amelyek önállóan kerültek külön faktorokba. A változórendszer struktúrájának optimalizálása érdekében ezért többször újrafuttattuk a faktorelemzést, és megvizsgáltuk, hogy több, illetve kevesebb faktorszám esetén, valamint a problémás változók különböző sorrendben történő kizárásával hogyan változik az összesített varianciarányad és a faktorstruktúra. Az optimalizációs folyamat során az első faktorelemzéshez képest összesen 14 további kérdőív-tételt hagytunk el (8. melléklet). Az így lebonyolított faktorelemzés során 15 faktorból álló, jól interpretálható faktormodell jött létre (9. melléklet), amelyek a teljes variancia 60,08%-át magyarázzák (a KMO-mutató értéke 0,83). A 15 faktoros megoldást a *Scree*-teszt (10. melléklet), valamint a *Kaiser*-kritérium is alátámasztja. A faktorsúlyok értékei magasak, csupán egy változó esetében nem éri el a 0,5-ös értéket, a kommunalitás értékei pedig minden változó esetében jelentősen meghaladják a

minimálisan elvárható 0,25-ös értéket. A továbbiakban definiáljuk az elemzés során létrejött faktorokat, és összehasonlítjuk az előzetesen kialakított, elméleti változórendszer tartalmi-szerkezeti struktúrájával.

Az első, legnagyobb megmagyarázott varianciával rendelkező faktorba hét olyan változó került, amelyek a demokrácia fogalmát a tanulók szemszögéből közelítik meg, és arra kívánnak választ adni, hogy a kérdőív-tételek által felkínált különböző jellemzők mennyire tekinthetők a demokrácia fogalmi környezetébe tartozó komponensnek. Az elméleti modellben szereplő változók közül egy itemet a heteroszkedaszticitás miatt, két kérdőív-tételt pedig a faktorelemzések során hagytunk el a kiinduló változórendszerből, de a *Demokrácia fogalma* (DF) faktorhoz tartozó hét item mindegyike a kérdőív-elméleti struktúrájában megállapított elvek szerint képeződött le a faktorelemzés során.

A felnőttkori társadalmi-közösségi tevékenységformák vizsgálatára kidolgozott kérdőív-tételek a faktoranalízis során az elméleti struktúránál kifinomultabb és részletesebb rendezőelv szerint képeződtek le, miután öt kérdőív-tétel elemzésbe történő bevonására nem került sor. A főkomponens-elemzés során – a potenciális tevékenységek szándékai és fajtái alapján – három markáns faktorba rendeződtek a *Felnőttkori radikális véleménynyilvánításként* (FRV) értelmezhető kérdőív-tételek (2. faktor), a *Felnőttkori politikai szerepvállalás* (FPSZ) változói (6. faktor), valamint a *Felnőttkori civil aktivitás* (FCA) két változója (11. faktor).

Az iskolai és iskolán kívüli tanulói tevékenységformák – a tevékenységek helyszíne alapján képzett rendezőelv alapján – elméleti modellünkben két különálló változórendszert jelöltek. A 8. mellékletben jelölt kérdőív-tételek kizárása bizonyosan befolyásolta a faktoranalízis eredményét, hiszen a létrejött változóstruktúrák nagyjából megegyeznek a kérdőív szerkezetével, a rendezőelv ugyanakkor mélyebb, kifinomultabb belső logikát követ, hiszen a tevékenységek színtere helyett az együtt végzett tevékenységek szándéka és irányultsága vált a változók látens csoportosításának fő szempontjává. Az *Egyesületi-szervezeti részvétel* (ESZR), valamint az *Együttes tevékenység – egymásért* (ETE) néven interpretált 3. és 15. faktorok tehát a tevékenységek társas jellegének célját és irányultságát fejezik ki.

A politikai énkép négy kérdőív-tételéből hármat vontunk be a faktoranalízisbe. Azt tapasztaltuk, hogy az elemzésbe bevont kérdések már az elméleti struktúrában is markáns változócsoporthoz tartoztak, mivel a faktorelemzésben is az eredetileg megállapított elvek szerint képeződtek le (4. faktor).

Az állampolgári műveltség affektív dimenzióinak kilenc kérdőív-állítását a haza iránti elköteleződés körül csoportosítottuk, a főkomponens-elemzésbe bevont hat változó azonban két faktorra differenciálódott (5. és 8. faktor), amelyből a vizsgált jelenség összetettebb jellegére következtethetünk. Az elméleti változórendszer tehát átfogó jellegűnek bizonyult, s a *Nemzeti érdekek* (NÉ), valamint a *Haza iránti attitűdök* (HIA) faktorba rendeződött változók arra utalnak, hogy a vizsgált jelenség árnyaltabb, differenciáltabb megközelítésére is lehetőség van.

Az előzetes struktúrában a tantermi együttműködés és az észlelt iskolai különbségek névvel jelzett változócsoporthoz az iskolai osztály szociális klímájának tanulói megítélésére vonatkoztak. Három változó faktorelemzésből történő kizárásával azonban a két változócsoporthoz egyedi karakterisztikája megszűnt, így a hetedik faktorként létrejött *Empátia, segítség, együttműködés* (ESE) névvel jelzett változórendszer csupán a szociális viselkedés proszociális aspektusaira utal.

Az eredetileg kilenc kérdőív-tételt tartalmazó, társadalommal és gazdasággal kapcsolatos állami-kormányzati felelősség elnevezésű kérdéscsoportból négy itemet heteroszkedaszticitás miatt, egyet pedig a faktoranalízis során zártunk ki az elemzésekből. Mivel a megmaradt négy kérdőív-tétel egyetlen faktorba rendeződött (9.



faktor), s a struktúráképző elv nem változott, ezért a változócsoportot – az eredeti elnevezéshez hasonlóan – az *Elvárt állami felelősségvállalás* (EÁF) névvel láttuk el.

Az iskolában megélt demokratikus tapasztalatokkal kapcsolatban külön kérdéscsoport foglalkozott az iskola demokratikus működésével és a tanórai klímával is. Az utóbbi kérdéscsoportnál két kérdőívtételt a szórások különbözősége miatt, egy további pedig a faktoranalízis során zártunk ki az elemzésből, így az eredeti négy változóból csupán egyetlen item maradt a további elemzésekhez. Az előbbi, iskolai demokráciával kapcsolatos kérdőívtételekből viszont csupán kettőt nem vontunk be a faktorelemzésbe. A főkomponens-elemzés eredménye alapján a tanórai klímával kapcsolatos item (45. a) nem alkot önmagában különálló faktort, hanem az *Iskolai demokrácia* (ID) faktor részeként értelmezhető.

A társadalomismereti fogalmak vizsgálatának részeként a „jó állampolgár” tulajdonságainak feltárását 11 itemmel valósítottuk meg. Mivel öt kérdőívtétel faktoranalízisbe történő bevonása nem lett volna indokolt, ezért elemzésünkbe a kérdéscsoport hat itemét vontuk be. A korábbiakhoz hasonlóan, a faktoranalízis az előzetes elméleti struktúrájánál kifinomultabb és részletesebb rendezőelveket tárt fel. A létrejött változórendszerekben két-két változó alkot egy faktort, melyeket (1) a *Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái* (JÁSRF), (2) a *Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái* (JÁVF), valamint (3) a *Jó állampolgár korszerű tevékenységformái* (JÁKT) néven interpretálhatunk.

A 14. táblázat a faktorelemzés során létrejött változórendszer dimenzióit (faktorait) mutatja be a kérdőív előzetesen kialakított elméleti struktúrája tükrében. A táblázat segítségével lehetőség nyílik a két változórendszer közötti hasonlóságok és különbségek szemléltetésére, emellett választ kaphatunk arra a kérdésre is, hogy a létrejött változórendszer összeegyeztethető-e az előzetes struktúrával.

Megállapíthatjuk, hogy a faktoranalízis hatására kétirányú változás következett be a változórendszerünkben. Négy kérdőívrész esetében az elemzés az elméleti struktúrájánál differenciáltabb és részletesebb rendezőelvek felismeréséhez vezetett, amely a faktorszámok gyarapodásában is megnyilvánult. Ezekben az esetekben a létrejövő faktorokat egy adott kérdőívrész további differenciálódásának is tekinthetjük. Egyetlen kérdőívrész esetében (Demokrácia, esélyegyenlőség és méltányosság az iskolában) tapasztaltunk ellenkező jellegű, átfogóbb szerveződés irányába mutató változásokat: az előzetesen megállapított négy tartalmi-szerkezeti változócsoport két átfogóbb faktorba (iskolai demokrácia, illetve empátia, segítség, együttműködés) rendeződött. A változások másik iránya a kérdőívtételek számának jelentős csökkenésében mutatkozik meg. Az árnyaltabb és differenciáltabb változóstruktúra kialakulása ugyanis együtt járt azzal, hogy a kérdőívtételek száma 93-ról 51-re módosult. A faktoranalízis tehát összességében a kérdőívstruktúra árnyaltabb, korábban nem ismert belső struktúrájának feltárásához vezetett, s a kialakult faktorok alkalmasnak bizonyulnak összevont mutatók kialakítására. Az elemzési módszer kutatás-módszertani sajátosságainak szem előtt tartása ugyanakkor együtt járt azzal, hogy a kérdőívtételek csökkenésével elvesztettünk több, korábban lényegesnek tartott vizsgálati dimenziót.

14. táblázat. A kérdőív előzetes struktúrája és a faktoranalízis eredményeként létrejött faktorok

A kérdőív elméleti struktúrája		A faktoranalízis során létrejött változórendszer (faktorok)	
	Item-szám		Item-szám
<b>Tevékenység-és aktivitásformák</b>			
Médiahasználati aktivitás	5	—	
Iskolán kívüli tevékenységformák	12	Egyesületi-szervezeti részvétel (ESZR)	6
Iskolai tevékenységformák	3	Együttes tevékenység – egymásért (ETE)	2
Tervezett, felnőttkori társadalmi-közösségi tevékenységformák	14	Felnőttkori radikális véleménynyilvánításként (FRV)	4
		Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ)	3
		Felnőttkori civil aktivitás (FCA)	2
<b>Társadalommal kapcsolatos fogalmak</b>			
Jó állampolgár	11	Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái (JÁS RF)	2
		Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái (JÁVF)	2
		Jó állampolgár korszerű tevékenységformái (JÁKT)	2
Demokrácia	10	Demokrácia fogalma (DF)	7
Társadalommal és gazdasággal kapcsolatos állami-kormányzati felelősség	9	Elvárt állami felelősségvállalás (EÁF)	4
<b>Politikai énkép</b>	4	Politikai énkép (PÉ)	3
<b>Haza iránti elköteleződés</b>	9	Nemzeti érdekek (NÉ)	3
		Haza iránti attitűdök (HIA)	3
<b>Demokrácia, esélyegyenlőség és méltányosság az iskolában</b>			
Iskolai demokrácia	5	Iskolai demokrácia (ID)	4
Tanórai klíma	4		
Tantermi együttműködés	3	Empátia, segítség, együttműködés (ESE)	4
Észlelt iskolai különbségek	4		

#### *Az ismételt reliabilitás-vizsgálat eredményei*

A faktoranalízist követően az 51 kérdőív-tételes mérőeszközt ismételt reliabilitás-vizsgálatot végzünk, hogy megállapítsuk, a főkomponens-elemzés hogyan befolyásolta a kérdőív jóságmutatóját. Azt feltételeztük ( $H_3$ ), hogy – a faktoranalízisek során kizárt változók következtében – az ismételt reliabilitásvizsgálat során magasabb Cronbach- $\alpha$  értékeket kapunk. A faktorelemzés során nyert 15 dimenzióra nem számítottuk ki a Cronbach- $\alpha$  értékeit, mivel a 2–4 kérdőív-tételből álló változócsoportok nem tekinthetők különálló szubtesztnek, a 15. táblázatban feltüntetjük ugyanakkor a reliabilitás iskolatípusonkénti értékeit. A táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a kérdőív hosszának csökkenése a reliabilitás kismértékű gyengülését eredményezte, az 51 változó bevonásával lebonyolított reliabilitás-vizsgálat alapján ugyanis a kérdőív reliabilitása a 7. évfolyamon 0,83, 11. évfolyamon 0,84.

15. táblázat. A kérdőív reliabilitása a faktoranalízis következtében keletkezett változó-rendszerrel

	7. évfolyam	11. évfolyam	Középiszkolai iskolatípusok		
			Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Cronbach- $\alpha$	0,83	0,84	0,81	0,84	0,83

*A feladatlap tesztelméleti mutatói*

Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap reliabilitásában szintén megfigyelhető a populáció sajátosságának, a minták elemszámának, valamint a teszt hosszúságának szerepe. A feladatlap jóságmutatói elmaradtak a természettudományos tudásszintmérő tesztek és az általános gondolkodási képességek felmérésekor tapasztalt reliabilitásmutatóktól. Bár a Cronbach- $\alpha$  értékek lényegesen alacsonyabbak a természettudományos tesztek esetében nem ritkán tapasztalt 0,93-0,94 körüli értékeknél, a 0,73 és 0,77-es értékek a humán- és társadalomtudományi műveltség részterületein elfogadhatónak tekinthetők (vö. H<sub>1</sub>). A 11. évfolyamosok esetében tapasztalt magasabb Cronbach- $\alpha$  érték háttérben bizonyosan szerepet játszik az eltérő évfolyam és a tesztkitöltők nagyobb száma is, de általánosan megállapítható, hogy az itemek számának növelésével a reliabilitás feltehetően mindkét évfolyamon lényegesen növelhető lenne.

A feladatlap megbízhatóságát a Cronbach- $\alpha$  értékek iskolatípusonkénti kiszámításával (16. táblázat), belső konzisztenciáját az item-tesztösszpontszám korreláció, illetve az itemkihagyásos reliabilitás értékeinek kiszámításával ellenőriztük (17. táblázat).

16. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap reliabilitása évfolyamok és iskolatípusok szerint

	7. évfolyam	11. évfolyam	Középiszkolai iskolatípusok		
			Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Cronbach- $\alpha$	0,73	0,77	0,74	0,76	0,75

Az item-tesztösszpontszám korreláció értékei azt mutatják, hogy nincsenek nem megfelelő elkülönítés-mutatóval rendelkező itemek, egyik item kihagyásával sem növekedne a Cronbach- $\alpha$  értéke, tehát a teszt rövidítése nem eredményezné a megbízhatóság javulását. Az item-összpontszám korrelációs együtthatók pedig azt jelzi, hogy egy adott itemnek mekkora befolyása van az összpontszám alakulására, azaz mekkora differenciáló erővel bír. Megállapíthatjuk, hogy a 7. évfolyamon a 10. itemnek, a 11. évfolyamon pedig a 6. itemnek van a legnagyobb hatása az összpontszám alakulására.

17. táblázat. A kutatásban alkalmazott feladatlap belső konzisztenciája

item	7. évfolyam		11. évfolyam		
	Item-összpontszám korreláció	Itemkihagyásos reliabilitás	Item-összpontszám korreláció	Itemkihagyásos reliabilitás	
1	Törvények	0,40	0,70	0,38	0,76
2	Hátrányos megkülönböztetés	0,22	0,72	0,25	0,77
3	Emberjogi szervezet	0,34	0,71	0,35	0,76
4	Többpártrendszer	0,29	0,72	0,24	0,77
5	Demokratikus kormány	0,20	0,72	0,26	0,77
6	Demokrácia	0,35	0,71	0,51	0,75
7	Könyvkiadó	0,29	0,72	0,35	0,76
8	Választási hirdetés	0,44	0,70	0,49	0,75
9	Választási hirdetés - adók	0,41	0,71	0,48	0,75
10	Választási hirdetés célja	0,45	0,70	0,46	0,75
11	Esélyegyenlőség sérülése	0,33	0,71	0,47	0,75
12	Tény és vélemény 1.	0,24	0,72	0,32	0,76
13	Absztrakt ábra értelmezése	0,17	0,73	0,24	0,77
14	Tény és vélemény 2.	0,23	0,72	0,31	0,76
15	Védővámok	0,37	0,71	0,40	0,76
16	Jogok és kötelességek (alkotm.)	0,27	0,72	0,27	0,77
17	Államforma (alkotm.)	0,31	0,71	0,34	0,76
18	Kereszténység (alkotm.)	0,22	0,72	0,18	0,77
19	Kapcsolat más országokkal	0,13	0,73	0,26	0,77
20	Köztársasági elnök	0,19	0,72	0,15	0,77

#### A feladatok struktúrája, összefüggésrendszere

A feladatlap feladatai közötti kapcsolatok feltárása érdekében klaszteranalízist végeztünk. Az elemzési eljárást nem megfigyelési egységek csoportosítására használtuk, hanem a lehetséges struktúrafeltáró funkcióját vettük alapul, mellyel változók (feladatelemek) közötti kapcsolatok korrelációs mátrixon alapuló vizuális megjelenítését tűztük ki célul. A klaszteranalízis eredményét szemléletesen megjelenítő dendrogramokat a 11. és 12. melléklet tartalmazza. A fagráfok alapján megállapíthatjuk, hogy a feladatok mindkét életkorban alapvetően különböző struktúrát, eltérő összefüggésrendszert alkotnak, továbbá a feladatlapon nem azonosíthatók azonos rendezőelvek szerint csoportosuló nagyobb klaszterek. A fűrtök hiánya nem meglepő, a feladatlap összeállításának technikáját tükrözi: mivel a feladatlapon többnyire egy műveltségterület egymástól távoli területeihez kapcsolódó feladatai kaptak helyet, a köztük lévő kohéziót csupán az azonos műveltségterülethez tartozás biztosítja. Néhány esetben azonban azonosíthatók stabil, állandó kapcsolatok is a változók között. A 10., 16. és 17. feladatelemek, valamint a 8–9. itemek mindkét életkorban összetartoznak, egy csoportot alkotnak. A 10., 16. és 17. itemek kohézióját az azonos mentális struktúrába tartozással magyarázhatjuk: a szavazatszerzés, a jogok és kötelességek, valamint a köztársaság mint államforma feltehetően olyan kulcsszavak, tematikus csomópontok, amelyek mentén a tanulók politikai ismeretei szerveződnek. A 8–9. itemek összetartozását viszont a feladatlap szerkezeti visszaigazolásként értelmezhetjük, mivel az összetartozó itemek egyazon feladat alkotóelemei.

## 6. AZ ÁLLAMPOLGÁRI ISMERETEK ÉS KÉSZSÉGEK FELADATLAP EREDMÉNYEI

### 6.1. A feladatlap eredményeinek alapstatisztikai mutatói

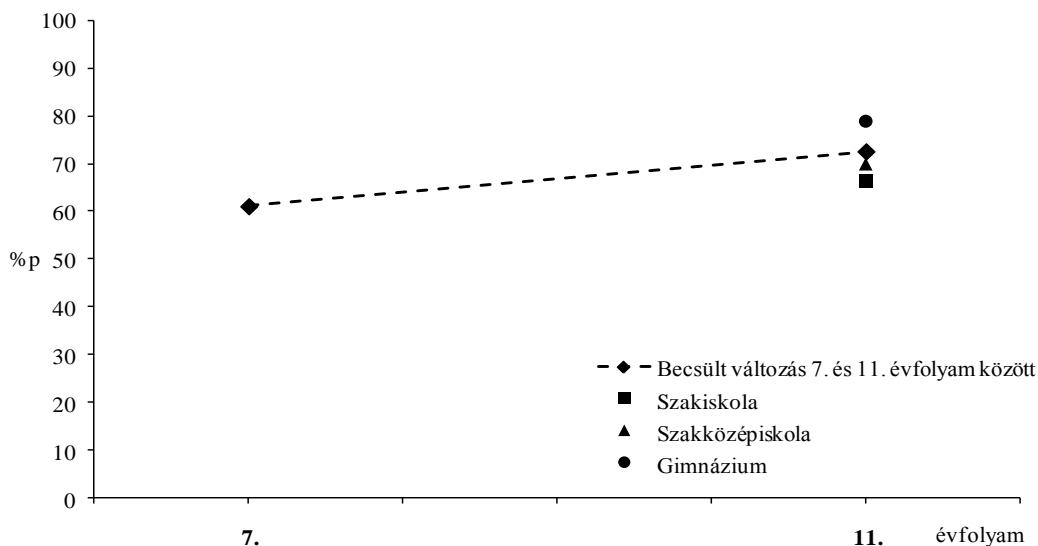
A fejezetben a 7. és 11. évfolyomos tanulók állampolgári tudásának vizsgálatára összeállított feladatlap eredményeit mutatjuk be. Azonosítjuk az állampolgári tudás négy év alatt bekövetkező változásának sajátosságait, majd megvizsgáljuk a tanulói teljesítmények évfolyamok és iskolatípusonkénti eloszlásait. Feltárjuk a feladatlap tartalmi jellemzőit, s megvizsgáljuk, hogy a nemek, az osztályok közötti különbségek, a szülők iskolázottsága és egyéb tényezők milyen mértékben befolyásolják a diákok teljesítményét. Mivel a vizsgálatban részt vevő minden tanuló ugyanazt a mérőeszközt töltötte ki, az adatok lehetővé teszik az évfolyamok és iskolatípusonként képzett részminták közvetlen összehasonlítását.

A 18. táblázatban az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek alapstatisztikai mutatóit közöljük. A feladatlapon elért nyerspontoszámokat minden esetben átszámítottuk százalékpontra, vagyis az eredményeket az elérhető maximális pontszám százalékában fejezzük ki. A szakirodalom alapján (Kárpáti és mtsai, 2002) 7. évfolyamon alacsonyabb, 40%p körüli teljesítményeket, 11. évfolyamon pedig – pozitív irányú változást feltételezve – szignifikánsan magasabb teljesítményeket vártunk ( $H_5$ ). Emellett feltételeztük ( $H_6$ ), hogy az összesített eredmények évfolyamok és a középiskolai képzési típusok szerint növekednek, vagyis a magasabb évfolyamok és képzési típusok tanulójának eredménye szignifikánsan nagyobb az alacsonyabb képzési típus tanulói eredményeinél.

18. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei 7. és 11. évfolyamon, képzési típusok szerinti bontásban

Évfolyam	Iskolatípus	Átlag (nyerspont)	Átlag (%p)	Szórás	Relatív szórás	Std. hiba	Minimum (%p)	Maximum (%p)
7.	általános iskola	12	61,09	18,75	30,69	0,90	5	100
	szakiskola	13	66,34	18,54	27,95	1,75	10	100
11.	szakközépiskola	14	69,89	18,98	27,16	1,39	25	100
	gimnázium	16	78,85	16,55	20,99	1,19	25	100
	teljes középiskola	15	72,59	18,66	25,70	0,84	10	100

A 9. ábrán az eredményeket grafikus formában is megjelenítjük. Mivel keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk, s nem longitudinális adatgyűjtéséről volt szó, ezért mindössze becslést adhatunk a 7. és 11. évfolyam közötti négy évben végbemenő fejlődésre.



9. ábra

*A tanulók teljesítménye az állampolgári ismeretek és készségek feladatlapon*

Körültekintő mintavételi eljárás esetén azonban nincs okunk kételkedni a két korosztály összehasonlításával végzett becslés pontosságában (Csapó, 1998/2002b). Mivel a vizsgálat mintája a dél-alföldi régió általános- és középiskoláit iskolatípusok szerint megfelelően reprezentálja, a mintáink közvetlenül összehasonlíthatók; a 7.-esek és 11.-esek átlagteljesítményei közötti különbség a négy év alatt bekövetkező változásként értelmezhető. A becslőt fejlődést az ábrán szaggatott vonal jelzi, de emellett feltüntettük a középiskolai iskolatípusok (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) eredményeit is.

Az eredmények alapján a 7. évfolyamosok átlagteljesítménye 61,09%p (s=18,75), a 11. évfolyamosoké pedig 72,59%p (s=18,66), a relatív szórások alapján a középiskolás mintákban kisebbek a különbségek, mint a fiatalabb populációban. Ezek a teljesítmények a 100%-os maximumhoz viszonyítva meglehetősen jónak mondhatók, s felülmúlják előzetes várakozásainkat. Az eredmények értelmezése azonban – különösen az eredmények viszonyításának kérdése – nagy körültekintést igényel. A lebonyolított vizsgálat kritériumorientáltak nem nevezhető, mivel a feladatlap nem az iskolában tanultak felmérésére irányult, így nem is adható meg az elsajátítás kritériuma. A mérőeszközök bemutatásával foglalkozó 5.2.2 fejezetben kifejtettük, hogy a társadalomismereti, állampolgári tudás vizsgálatára összeállított feladatlap nem kötődik közvetlenül egyik évfolyam tananyagához sem. A feladatok egy jól körülhatárolható területhez, a humán műveltség egyik meghatározó jelentőségű részéhez, az állampolgári tudás témájához kapcsolódnak; azon belül pedig a társadalomra, a demokratikus berendezkedésre, a jogrendszerre vonatkozó általános ismeretek körül csoportosulnak. A mért tartalmak olyan tudásterületre vonatkoznak, amely erőteljesen épít a tanulók mindennapi életének társadalmi jelenségekkel kapcsolatos tapasztalataira, valamint a különböző iskolán kívüli forrásokból származó ismeretekre. Az efféle vizsgálati koncepció nem egyedülálló, a természettudományos műveltség vizsgálataiban az ismeretek gyakorlati alkalmazásának vizsgálatára irányuló törekvések problémafelvetése hasonlóan bizonyul (l. B. Németh, 1998/2002). Az objektív viszonyítási pontként használható tantervi követelmények hiányában az adatokat egyrészt az összeállított feladatlap lehetséges 100%-os maximumához viszonyítjuk, másrészt a korcsoportok egymáshoz viszonyított eredményei alapján értelmezzük.

## 6.2. Az állampolgári tudásban bekövetkező változások

Mivel minden megkérdezett tanuló ugyanazt a feladatlapot töltötte ki, és a mintákat nem szükséges korrekciós eljárásoknak alávetni, lehetőségünk nyílik becslést adni a tanulók állampolgári tudásában négy év alatt bekövetkező változásról. A két évfolyam átlagteljesítménye között megállapított különbség (11,5%p) négy évnyi fejlődésnek felel meg, ezért az évenkénti fejlődés – lineáris fejlődés feltételezése mellett – mindössze 2,87%p-ra tehető. Adataink azonban nem alkalmasak annak megállapítására, hogy az évenkénti 2,87%p-nyira becsült teljesítménynövekedés milyen mértékben tekinthető az iskolai tanulás eredményének.

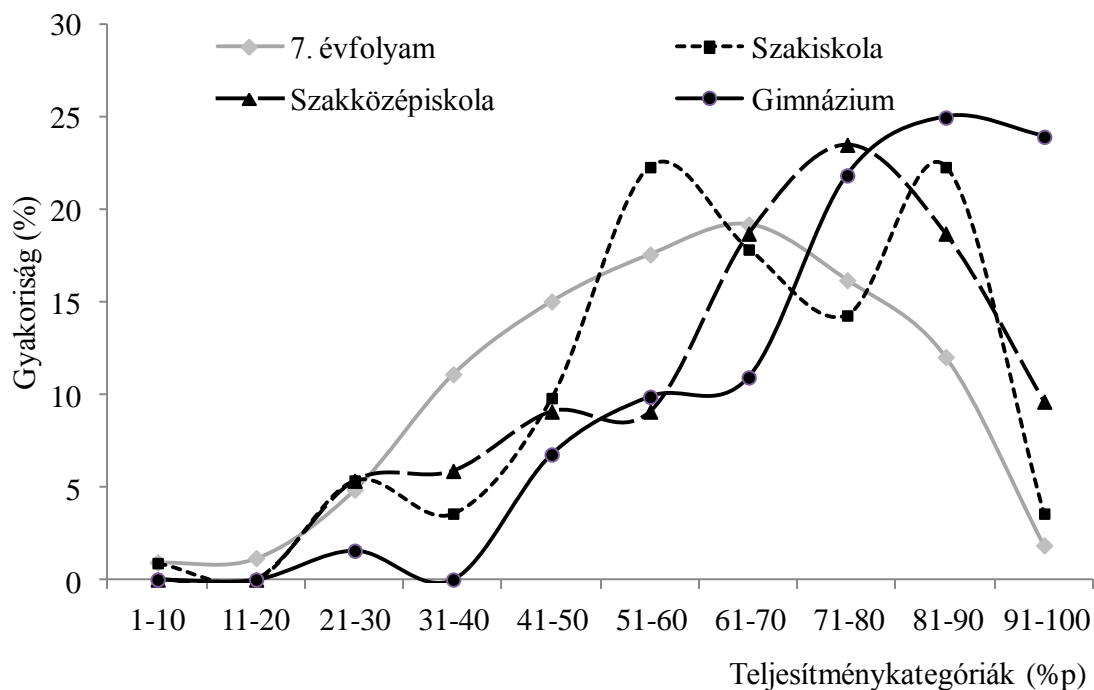
A két évfolyam átlagteljesítménye szignifikánsan különbözik egymástól ( $F=0,00$ ;  $p=0,96$ ;  $d=-9,32$ ;  $p=0,00$ ). A részminták eredményeinek összehasonlítása érdekében végzett Tukey'b próba szerint a középiskolások mindhárom képzési típusban magasabb eredményeket értek el, mint az általános iskolások, továbbá a gimnazisták eredménye szignifikánsan magasabb – az egymástól nem különböző – szakiskolai és szakközépiskolai tanulók eredményénél ( $F=43,28$ ,  $p=0,00$ ). Középiskolában tehát a gimnazisták önállóan, illetve a szakiskolások és szakközépiskolások együttesen alkotnak elkülönülő részmintákat, a szakiskola-szakközépiskola-gimnázium szerinti teljesítménynövekedés hipotézise azonban nem teljesült.

Az évenkénti átlagos fejlődés mértékének megállapításával lehetőségünk nyílik a teljesítménykülönbségek kifejezésére iskolatípusok szerint is. A 2,87%p-ra becsült egy évnnyi fejlődés alapján a szakiskolák és szakközépiskolák tanulói között 1,24 év, a szakközépiskolások és gimnazisták között 3,12 év, a két szélső csoport (szakiskola-gimnázium) között pedig 4,36 év különbség figyelhető meg az állampolgári ismeretek és készségek tekintetében. Az általunk vizsgált műveltségterületen kiszámított 4,36 évnnyi különbség illeszkedik korábbi, más területeken végzett hazai vizsgálatok eredményeihez: az angol nyelvtudás és az induktív gondolkodás vizsgálatában szintén négy év fejlettségbeli különbség mutatkozott a középiskolai képzési típusok szerint (Kárpáti és mtsai, 2002).

## 6.3. Teljesítménykülönbségek, teljesítmény-eloszlások

### 6.3.1. A teljesítmények eloszlása évfolyamonként és képzési típusonként

Mindkét életkorban és a középiskolai iskolatípusokban meghatároztuk a feladatlap teljesítmény-eloszlásait, az adatokat a 10. ábrán vizuális formában, relatív gyakorisági hisztogramon mutatjuk be. Az eloszlásgörbék jól mutatják a tanulói teljesítmények megoszlásának sajátosságait. A 7. évfolyamos minta teljesítmény-eloszlása közel szabályos, megközelíti a normál eloszlás görbáját, a teljesítmények csaknem a skála teljes terjedelmét átfogják. A normalitásvizsgálat viszont nem támasztotta alá a teljesítmények normál eloszlását, a *Kolmogorov-Smirnov* és *Shapiro-Wilk* próbák alapján ugyanis az adatok eloszlása szignifikánsan különbözik a normáeloszlástól, valójában kissé jobbra aszimmetrikus, balra ferde eloszlásról van szó (a ferdeségi mutató értéke -0,30, std. hibája 0,12). A 7. évfolyamhoz hasonlóan, 11. évfolyamon sem szabályos egyik részminta teljesítmény-eloszlása sem.



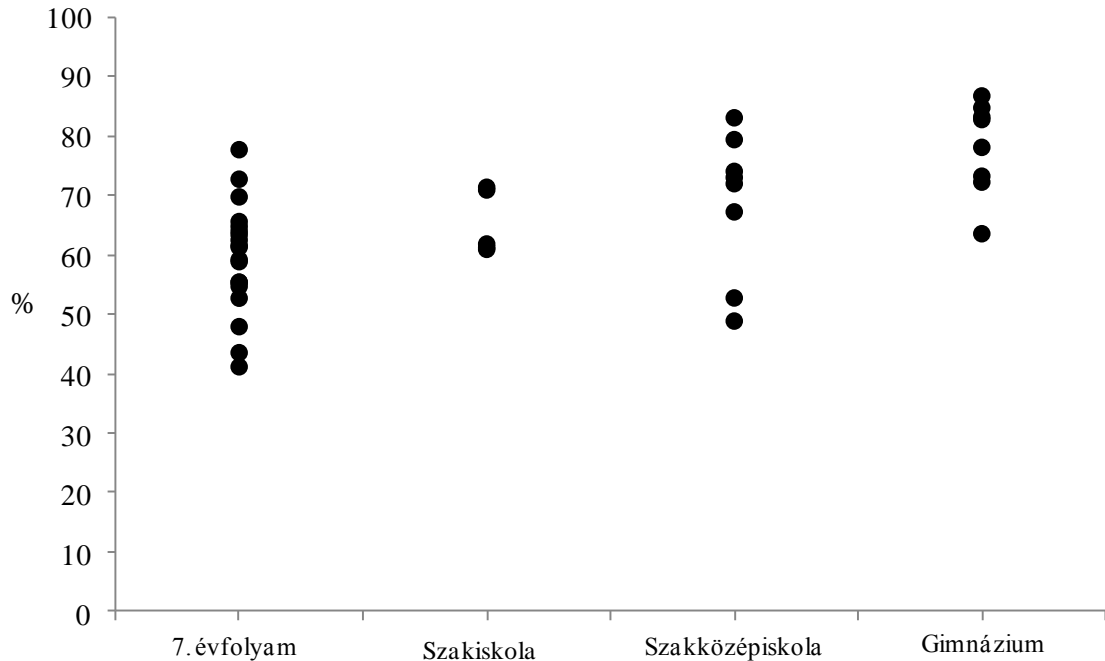
10. ábra  
A teljesítmények eloszlása évfolyamonként és iskolatípusonként

A szakiskolai minta eloszlása bimodális, két helyi maximumot mutat, amely arra utal, hogy a populáció tudása nem egységes, két különböző teljesítményű csoport létezését valószínűsíti. Felmerülhet a kérdés, hogy a szakiskolai minta 80-90%p körüli helyi maximuma néhány jól teljesítő osztálynak köszönhető, vagy inkább egyes tanulók korosztályukból kiemelkedő teljesítményének. A szakközépiskolai és gimnáziumi részminták átlagértékei magasak, viszont a teljesítmények nem túl széles skálán húzódnak szét, alig fordulnak elő 50%p-nál gyengébb teljesítmények. A szakközépiskolások és gimnazisták eloszlásgörbéje közel párhuzamosan halad egymással, élesen nem válnak ketté, a szakközépiskolások esetében a 71-80%p-os teljesítménykategória körül csoportosulnak, míg a gimnazisták teljesítményének többsége a magasabb, 81-90%p-os intervallumba esik.

### 6.3.2. Az osztályok közötti teljesítménykülönbségek

Annak érdekében, hogy választ kapjunk az osztályok közötti teljesítménykülönbségekről és a szakiskolai rész minta bimodális eloszlásának háttéréről, a továbbiakban az osztályok szintjén is megvizsgáljuk a teljesítményeket. A 11. ábrán a 7.-es és 11.-es évfolyamok osztályátlagait tüntettük fel az összehasonlítás érdekében.





11. ábra

*A vizsgálatban részt vevő osztályok teljesítményének átlaga az állampolgári ismeretek és készségek feladatlapon*

Az általános iskolai és szakközépiskolai osztályok eredményei széles skálán szóródnak. A leggyengébben teljesítő általános iskolai osztályban 41,15%p az átlag, a legjobban teljesítőben viszont 77,27%p. A szakiskolai osztályok között nem található olyan, amelyik elérte volna ezt a szintet, a legjobban teljesítő szakiskolai osztály átlagteljesítménye 71,43%p. Meglepő a szakiskolai osztályok átlagteljesítménye, ugyanis körülbelül az átlagos szakközépiskolai osztályok szintén helyezkednek el, s a legalacsonyabb szakiskolai osztály átlaga csupán 2,5%p-tal marad el a legalacsonyabb gimnáziumi osztály átlagától. A szakiskolai osztályok átlagteljesítménye alapján megállapíthatjuk, hogy a bimodális eloszlás háttérében nem egy-egy kiemelkedően teljesítő osztály, hanem egyes tanulók korosztályukból kiemelkedő teljesítménye áll. Ami az ábra alapján a legszembetűnőbb, az az, hogy a szakközépiskolai és gimnáziumi osztályok átlagteljesítménye alig különbözik az általános iskolákétól, a legjobb teljesítményt nyújtó osztályok átlaga 77,27, 83,1 és 86,78%p, vagyis a legjobb gimnáziumi osztály 10%p-tal sem teljesített jobban a legjobb általános iskolai osztálynál.

## 6.4. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap tartalmi jellemzői

### 6.4.1. Az itemek megoldottsága a két évfolyamon

A feladatlap itemeinek analízisével részletes betekintést kaphatunk különböző életkorú tanulók társadalommal, demokráciával, demokratikus berendezkedéssel kapcsolatos ismereteibe, a vizsgált területhez kapcsolódó tudás egyes összetevői szerveződésének sajátosságaiba. Az 5.2.2. fejezetben már kifejtettük, hogy a 20 itemből álló

feladatlapnak nem célja, hogy átfogó és teljes képet nyújtson a tanulók iskolai keretek között elsajátított állampolgári tudásáról. Alkalmasságban egyrészt arra, hogy olyan tudáselemek meglétére vagy hiányára mutasson rá, amelyek kiépülését a téma nemzetközi összehasonlító vizsgáltában is relevánsnak tartanak. Az itemek tartami jellemzőinek feltárása másrészt új elemekkel gazdagítja a társadalmi jelenségekkel kapcsolatos tanulói ismeretek szerveződéséről rendelkezésre álló megállapításokat, hiszen az adatok életkorok és iskolatípusok szerinti összehasonlításával információt kaphatunk a vizsgált tudáselemek időbeli változásáról, az esetleges fejlődés mértékéről.

A feladatok és itemek működésének jellemzőivel kapcsolatban csupán meglehetősen általános hipotézisek megfogalmazására nyílt lehetőségünk. A 4.5. fejezetben azt feltételeztük (H<sub>7</sub>), hogy azonosíthatóak lesznek olyan feladatelemek, amelyeknél szignifikáns különbségek mutatkoznak évfolyamok és képzési típusok szerint, de olyan itemek létezésével is számoltunk, amelyek megoldottsága nem tér el életkorok és képzési típusok szerint.

A 19. táblázatban a feladatlap itemeinek százalékpontban kifejezett átlagteljesítményeit hasonlítjuk össze a két évfolyamon. Az adatok alapján csupán három item átlaga között nem mutathatók ki különbségek a két évfolyamon, a fennmaradó 17 esetben a középiskolások átlagértékei szignifikánsan magasabbak. A három azonos megoldottságú feladat közül kettő a politikai ismeretek körébe tartozik, s a többpártrendszeri berendezkedés mibenlétére, valamint a demokratikus kormányzás szereplőire vonatkoznak. A harmadik item egy négyitemes feladat része, amely a korábbi, 2010-ben érvényben lévő alkotmány tartalmaira kérdez rá explicit kérdések formájában. Mindhárom item megoldottsága kielégítőnek nevezhető, a demokratikus kormányzásra vonatkozó kérdés 7. évfolyamon az öt legkönnyebb item egyike között szerepel.

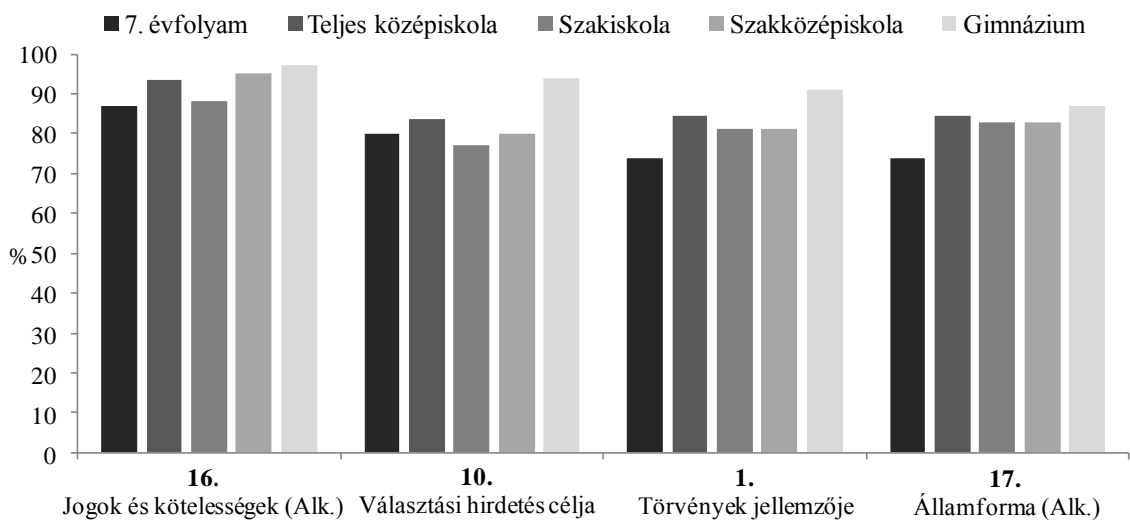
19. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap itemei közötti különbségek 7. és 11. évfolyamon

Tanulók száma	7. évfolyam		11. évfolyam		Levene	Kétmintás t/d	F	p	t/d	p
	(n=432)		(n=491)							
	átlag (%p)	szórás (%)	átlag (%p)	szórás (%)						
1.	Törvények	74	44	85	36	72,39	0,00	-4,16	0,00	
2.	Hátrányos megkülönböztetés	51	50	82	39	287,96	0,00	-10,33	0,00	
3.	Emberjogi szervezet	57	50	76	43	123,47	0,00	-6,13	0,00	
4.	Többpártrendszer	66	47	69	46	2,45	n. s.	-0,79	n. s.	
5.	Demokratikus kormány	75	43	79	41	6,61	0,01	-1,28	n. s.	
6.	Demokrácia	53	50	67	47	52,72	0,00	-4,51	0,00	
7.	Könyvkiadó	50	50	63	48	31,93	0,00	-3,97	0,00	
8.	Választási hirdetés	67	47	75	43	28,36	0,00	-2,69	0,01	
9.	Választási hirdetés - adók	68	47	74	44	18,75	0,00	-2,18	0,03	
10.	Választási hirdetés célja	80	40	85	36	15,10	0,00	-2,00	0,05	
11.	Esélyegyenlőség sérülése	36	48	60	49	8,49	0,00	-7,51	0,00	
12.	Tény és vélemény 1.	52	50	62	49	25,11	0,00	-3,15	0,00	
13.	Absztrakt ábra értelmezése	44	50	66	47	33,08	0,00	-6,93	0,00	
14.	Tény és vélemény 2.	45	50	56	50	0,34	n. s.	-3,11	0,00	
15.	Védővámok	73	44	80	40	29,37	0,00	-2,70	0,00	
16.	Jogok és köteleességek (alkotm.)	87	34	94	24	61,27	0,00	-3,73	0,00	
17.	Államforma (alkotm.)	74	44	85	36	75,25	0,00	-4,24	0,00	
18.	Kereszténység (alkotm.)	63	48	64	48	0,13	n. s.	-0,18	n. s.	
19.	Kapcsolat más országokkal (alkotm.)	36	48	49	50	43,81	0,00	-4,29	0,00	
20.	Köztársasági elnök	73	45	82	39	45,01	0,00	-3,35	0,00	

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

### 6.4.2. A feladatlap legkönnyebb és legnehezebb itemei

Meglepő eredménynek számít, hogy az itemek nehézségi rangsorában a két korcsoport négy legkönnyebb és négy legnehezebb iteme egyezést mutat, bár az évfolyamokon belüli rangsorhelyek esetenként különböznek (12. és 13. ábra). A legjobban megoldott itemek eredményei 74–97% közöttiek az egyes részmintákban. Érdekes megvizsgálnunk, milyen közös sajátosságok, tartalmi jegyek ismerhetők fel ezen itemek között. A legkönnyebb itemek között két olyan kérdés is szerepelt, amelyek a kitöltéskor érvényben lévő alkotmány tartalmaira kérdeztek rá. Nem okozott problémát a tanulóknak az állampolgári jogokra és kötelességekre, valamint a hazánk államformájára vonatkozó eldöntendő kérdések megválaszolása. 80 és 83,67%-os megoldottságával ugyancsak az egyik legkönnyebb feladatnak bizonyult az a kérdés, amelyben a tanulóknak azt kellett megállapítaniuk, hogy egy kitalált választási hirdetés milyen céllal keletkezett. A helyes válasz (szavazatszerzés) magas arányában minden bizonnyal közrejátszott az a körülmény, hogy a feladatlap kitöltésekor, 2010 tavaszán éppen parlamenti választások zajlottak Magyarországon. Bár a vizsgálatban részt vevő tanulók a választásokon nem vehettek részt, az őket körülvevő közvetlen környezetben tapasztalt jelenségek (pl. politikai témájú beszélgetések a családban, a média üzenetei) feltehetően jelentős befolyást gyakoroltak meglévő tudásukra és affektív viszonyulásukra, így a feladatlap témájával adekvát akkori politikai-közéleti körülmények összességében azt eredményezték, hogy a feladat kontextusa nem volt életidegen számukra. Felvetésünk helytállóságát az is alátámasztja, hogy a kitalált választási hirdetéshez kapcsolódó másik két feladat megoldottsága is jónak bizonyult, mégsem kaptak helyet a legkönnyebb feladatelemek között.

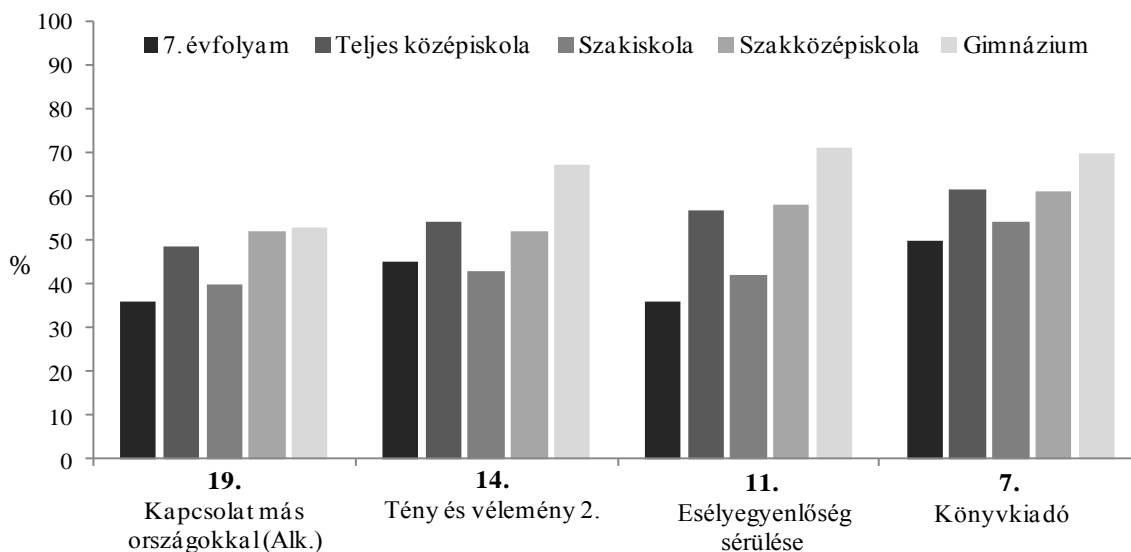


12. ábra

*Az állampolgári tudás feladatlap legkönnyebb itemeinek megoldottsága  
7. és 11. évfolyamon*

A törvények alapvető jellemzőinek felismerését vizsgáló item a 74 és 84,33%-os évfolyamonkénti átlagokkal a 7. évfolyamon a negyedik legkönnyebbnek, 11. évfolyamon pedig a második legkönnyebbnek bizonyult. A feladatelem nagyarányú megoldása feltehetően azzal magyarázható, hogy a törvény fogalma és annak jellemzői 7. évfolyamra már beépültek a tanulók tudásrendszerébe, hiszen a történelmi

tanulmányok során – különösen az egyes uralkodók intézkedéseinek megismerése kapcsán – gyakran felmerülő, központi jelentőségű fogalomról van szó.



13. ábra  
Az állampolgári tudás feladatlap legnehezebb itemeinek megoldottsága  
7. és 11. évfolyamon

A feladatlap legnehezebbnek bizonyuló itemei a 7. évfolyam és a teljes középiskola vonatkozásában viszonylag széles tartományt fognak át, a teljesítmények 36–61,67%p közöttiek. A feladatelemekre számított %p-os teljesítmények alapján a legnehezebb itemek megoldottsága (nehézségparamétere) 36%, ami mindenképpen megnyugtató eredménynek számít.

Mindkét mért évfolyamon ugyanaz, az alkotmány tartalmára vonatkozó feladatelem bizonyult a legnehezebbnek. A 12. ábra adatai alapján ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy a legmagasabb megoldottságot mutató itemek közül kettő szintén az alkotmány tartalmára vonatkozó eldöntendő kérdések közül került ki. Korábban, a 19. táblázat alapján azt állapítottuk meg, hogy az említett feladat negyedik iteme azon feladatelemek csoportjába tartozik, amelyeknél nem mutathatók ki különbségek a vizsgált évfolyamok között. Ezek a feladat-megoldásbeli különbségek azt igazolják, hogy a tanulók alkotmánnyal kapcsolatos ismeretei rendkívül heterogének, s nem tükrözik egységes tudásrendszert.

A legkevésbé eredményesen megoldott feladatelemek között egy olyan kérdés is szerepelt, amely a tények és vélemények megkülönböztetését kérte a tanulóktól: négy adófizetéssel kapcsolatos kijelentés közül kellett kiválasztaniuk a tényszerű állítást. A feladat akár a témához kapcsolódó előzetes tudás nélkül is megoldható, hiszen a kijelentések megfogalmazásából is kikövetkeztethető a helyes válasz. A feladatelem megoldása összességében nem tekinthető alacsonynak (7. évfolyamon 45%p, 11. évfolyamon 54%p), a többi feladat eredményéhez viszonyítva azonban azt jelzi, hogy a kritikai hozzáállás, az adatokban kételkedő, kritikus beállítottság kialakításában az iskolának nagyobb szerepet kellene vállalnia.

A tanulóknak az esélyegyenlőség megsértésének egyik lehetséges formáját (nemek egyenlősége) kellett felismerniük abban a feladatban, melynek átlageredménye 36%p és 57%p a mért évfolyamokon. A kapott eredmények a magasabb évfolyamon nem nevezhetők alacsonynak, azonban az évfolyamok közötti különbségek 21%p-os

értéke már jelentősnek mondható. Mindezek alapján – és a későbbiekben bemutatásra kerülő megállapításunk alapján – úgy tűnik, joggal feltételezhetjük, hogy az esélyegyenlőség témája egy olyan terület, amely négy év alatt számos újabb ismeretlemmel bővül.

Az 50 és 61,67%p-os évfolyamonkénti átlagot mutató 7. feladat (könyvkiadó) tesztelméleti szempontból homogén, megfelelő nehézségparaméterrel rendelkező feladatelemnek bizonyul, ugyanakkor mindkét vizsgált életkorban helyet kap a „legnehezebb” feladatelemek rangsorában. További elemzéseink (l. 20. táblázat) megmutatták, hogy a középiskolai minta eredményét elsősorban a gimnáziumi részminta magasabb teljesítménye idézte elő.

A két korcsoport feladatelemenkénti teljesítménykülönbségei jelzést adnak a tanulók tudásának esetleges változásáról a mért területen. A 19. táblázat adatai alapján megállapítottuk, hogy 17 feladatelem esetében a középiskolások átlagértékei szignifikánsan magasabbak az általános iskolások eredményénél. A különbségek %p-os kifejezésével lehetőségünk nyílik a teljesítménynövekedés pedagógiai relevanciájának kérdését érintő megállapítások megfogalmazására. A szignifikáns eltéréseket mutató feladatelemek közötti különbségek 3,67–31%p közöttiek, melyek négy év alatt bekövetkező változásnak felelnek meg. Az eltérések ismeretében a továbbiakban azokat a különbségeket tekintjük pedagógiai szempontból relevánsnak, melyeknél a különbség mértéke legalább 20%p. Ezekről a feladatelemekről megnyugtatóan kijelenthetjük, hogy a négyévnyi fejlődés alatt érzékelhető változások mennek végbe, melyek pedagógiai üzenetet is hordoznak.

A legnehezebb feladatelemek áttekintésekor az esélyegyenlőség sérülésének témájához kapcsolódó egyik feladat esetében jelentős, 21%p különbség mutatkozott a két évfolyam között. A legnagyobb különbség (31%p) egy hasonló témájú feladatelemhez köthető. Az egyenlő bánásmód problémavilágát érintő feladatban a munkavállaláskor esetlegesen felmerülő hátrányos megkülönböztetés egyik formáját kellett a tanulónak felismerniük. A két életkor között mutatkozó eltérések megerősítik, és újabb adatokkal támasztják alá korábbi megállapításunkat, mely szerint az esélyegyenlőséghez kapcsolódó kérdésekben a diákok ismeretei négy év távlatában jelentős változáson mennek keresztül. Későbbi kutatásainkban érdemes lesz az esélyegyenlőség, egyenlő bánásmód és méltányosság több területére kiterjedően, változatosabb feladattípusokkal is megvizsgálni a serdülők ez irányú tudását, ismereteik esetleges gyarapodásának jellemzőit.

22%p-nyi eltérés mutatkozott abban a feladatban, amelyben a diákoknak egy rajz kevésbé nyilvánvaló üzenetét, absztrakt jelentését kellett megadott lehetőségek közül kiválasztaniuk. A feladat megoldása nem a meglévő állampolgári ismeretek előhívását, hanem a történelmi gondolkodás képességének alkalmazását feltételezte. A két életkorban tapasztalt különbségek összhangban vannak a tanulók történelmi gondolkodásának sajátosságaival. Korábbi kutatási eredményeink szerint (Kinyó, 2005b) a 11. évfolyamos diákok történelmi gondolkodásában azonosíthatók az absztrakt, elvont, szimbolikus gondolkodás elemei, a feladatlap 13 feladatának sikeres megoldásához pedig az említett elvont gondolkodási formák alkalmazására volt szükség.

#### **6.4.3. A feladatelemek megoldottsága képzési típusok szerint**

Az egyes feladatelemek képzési típusok szerinti megoldottságának különbségeit (20. táblázat) varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgáltuk, majd a részminták közötti

szignifikáns eltéréseket – a varianciák különbözőségei miatt – a Dunnett T3 utóteszttel tártuk fel.

20. táblázat. Az itemek %p-ban kifejezett átlaga az egyes iskolatípusokban a szignifikáns különbségek jelölésével

Sor-szám	Item	7. évf. (Á)	11. évfolyam			Iskolatípusok közötti szignifikáns különbségek
			Si	S	G	
1	Törvények	74	81	81	91	Á < G
2	Hátrányos megkülönböztetés	51	84	79	83	Á < {Si, S, G}
3	Emberjogi szervezet	57	67	76	81	Á < {S, G}
4	Többpártrendszer	66	66	61	78	{Á, Si, S} < G
5	Demokratikus kormány	75	82	77	79	—
6	Demokrácia	52	51	65	79	{Á, Si} < {S, G}
7	Könyvkiadó	50	54	61	70	{Á, Si} < G
8	Választási hirdetés írója	67	53	75	88	Á > Si < S < G
9	Választási hirdetés - adók	67	68	68	83	{Á, Si, S} < G
10	Választási hirdetés célja	80	77	80	94	{Á, Si, S} < G
11	Esélyegyenlőség sérülése	36	42	58	71	{Á, Si} < S < G
12	Tény és vélemény 1.	52	59	58	68	Á < G
13	Absztrakt ábra értelmezése	44	67	58	73	Á < {Si, S}; Á < S < G
14	Tény és vélemény 2.	45	43	52	67	{Á, Si, S} < G
15	Védővámok	73	67	80	89	{Á, Si} < G
16	Jogok és köteleességek (alkotm.)	87	88	95	97	Á < {S, G}
17	Államforma (alkotm.)	74	83	83	87	Á < {Si, S, G}
18	Kereszténység (alkotm.)	63	63	65	62	—
19	Kapcsolat más országokkal (alkotm.)	36	40	52	53	Á < {S, G}
20	Köztársasági elnök	73	91	74	84	Á < {Si, G}; Si > S
Teljesítmény (%p)		61,09	66,34	69,89	78,85	

Megjegyzés: Á=7. évfolyam; Si=szakiskola; S=szakközépiskola; G=gimnázium

A táblázatban összesített összefüggésrendszer alapján változatos kép bontakozik ki. Az évfolyamok és középiskolai képzési típusok szerinti lineáris teljesítménynövekedés például egyetlen feladatelem esetében sem figyelhető meg. A legmarkánsabb elkülönülés a gimnazisták részmintájánál figyelhető meg, ugyanis az itemek több mint felének megoldásában szignifikánsan jobban teljesítettek a másik három iskolatípus valamelyikénél. Egyetlen feladatelemnél sem fordult elő, hogy a szakközépiskolások jobban teljesítettek volna a gimnazistáknál, ugyanakkor az utolsó feladatot (köztársasági elnök neve) a szakiskolások oldották meg a legeredményesebben. Nem várt eredménynek számít, hogy az itemek közel felénél az általános iskolások eredményei nem rosszabbak – sőt egy esetben még jobbak is – a szakiskolai és/vagy szakközépiskolai tanulók eredményénél.

## 6.5. Az eredményeket befolyásoló tényezők

### 6.5.1. Nemek szerinti különbségek

A tanulók neme, valamint az állampolgári ismeretek és készségek feladatlapon elért eredmények korrelációit évfolyamok és középiskolai iskolatípusok szerinti bontásban a 21. táblázatban foglaljuk össze. Az adatok alapján a szakközépiskolások és a gimnazisták kivételével a többi érték szignifikáns, bár a korrelációk erőssége gyenge, gyakorlati jelentőséget csak a szakiskolai részmintában számított 0,22-es értéknek

tulajdoníthatunk: a tanulók neme szakiskolában a feladatlap eredményeit kb. öt százalékos mértékben befolyásolja.

21. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek összefüggése a tanulók nemével

	7. évfolyam	11. évfolyam	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
A tanulók neme	0,11*	0,10*	0,22*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; n. s. = nem szignifikáns

A nemzetközi szakirodalom megállapításai alapján (Torney-Purta és mtsai, 2001; Amadeo és mtsai, 2002) 7. évfolyamon nem vártunk nemek szerinti különbségeket, középiskolában viszont a fiúk magasabb eredményeit feltételeztük ( $H_8$ ). A fiúk és lányok közötti teljesítménykülönbségek jellemzése érdekében kétmintás t-próbákat végeztünk évfolyamok és iskolatípusok szerinti bontásban, amelyek eredményeit – az átlagok és a szórások megjelenítése mellett – a 22. táblázatban mutatunk be.

22. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei nemek, évfolyamok és iskolatípusok szerinti bontásban

Évfolyam/iskolatípus	N	Fiú		Lány		Levene	F	p	Kétmintás t/d	
		Átlag (%p)	Szórás	N	Átlag (%p)				Szórás	t/d
7.	208	58,85	19,21	224	63,17	18,10	0,94	n. s.	-2,40	0,02
szakiskola	56	62,32	18,49	56	70,36	17,86	0,05	n. s.	-2,34	0,02
szakközépiskola	63	66,11	23,63	124	71,81	15,88	27,02	0,00	-1,73	n. s.
11. gimnázium	88	78,58	17,27	104	79,09	15,99	3,19	n. s.	-0,21	n. s.
teljes 11. évfolyam	207	70,39	20,91	284	74,19	17,00	23,00	0,00	-2,16	0,03

Hipotézisünkkel ( $H_8$ ) ellentétben, mindkét évfolyamon kismértékű, szignifikáns különbségek mutatkoznak a lányok javára, de a 7.-ben tapasztalt 4,32%p-os, átlagosan másfél évnyi fejlődésbeli különbség 11. évfolyamra 3,8%p-ra mérséklődik, amely átlagosan 1,32 évnyi különbségnek felel meg. A különbségek mérséklődése azonban a fiúknál tapasztalható szórás növekedése mellett megy végbe. A táblázat adatai szerint a szakközépiskolai és gimnáziumi részmintákban annak ellenére sem tapasztalhatunk különbségeket a fiúk és a lányok teljesítménye között, hogy mindkettőben nagyobb arányt képviselnek a lányok. A szakiskolai részmintában viszont, amelyben a fiúk és lányok száma megegyezik, jelentősebb, 8%p-os különbség tapasztalható, amely a fiúk közel 3 évnyi hátrányát, lemaradását jelzi ugyanabban a korosztályban. Ezek a különbségek már olyan mértékűek, amelyek pedagógiai relevanciával és gyakorlati jelentőséggel bírnak, hiszen – más műveltségterületen végzett felmérésekhez hasonlóan – ráirányítják a figyelmet a szakiskolás fiúk leszakadásának veszélyére, emellett empirikus adatokkal szolgálnak egy esetleges későbbi fejlesztőprogram célcsoportjának azonosításához.

### 6.5.2. Az osztályok közötti különbségek szerepe a tanulói teljesítményekben

A 6.3.2. fejezetben az osztályok közötti teljesítménykülönbségek kérdését már érintettük, s az osztályok átlagteljesítményeit képzési típusonként grafikusan is

ábrázoltuk. Jelen fejezetben a grafikusan megjelenített különbségeket számszerűen is kifejezzük, s megvizsgáljuk, hogy a teljesítmények milyen széles skálán változnak az osztályokon belül. Elemzésünk újabb eredményekkel gazdagíthatja, tovább árnyalhatja a humán tárgyaknak – elsősorban az irodalom és történelem – iskolai szelekciós folyamatban játszott meghatározó szerepével kapcsolatos korábbi megállapításokat (l. *Csapó*, 2002c).

Az osztályok közötti különbségek számszerű megragadására alkalmasak a varianciaanalízis csoportok közötti és csoporton belüli különbségek viszonyát jellemző F értékek. Az iskolák közötti és iskolán belüli variancia hányadosaként kiszámítható F érték megmutatja, hogy az iskolák közötti különbség hányszorosa az iskolán belüli különbségeknek. Az F érték alkalmas az iskolai szelekciós folyamatok jellemzésére is (*Csapó*, 2002c). Ha a tanulók között meglévő természetes különbségek az iskolákban arányosan képeződnek le, akkor az F értékek alacsonyok, 1 és 2 közöttiek. Ha viszont erősebbé válik a tanulók teljesítmény szerinti szelekciója, akkor az iskolák homogénebbé válnak, és nőnek az iskolai átlagok közötti különbségek. Egy korábbi vizsgálatunkban (*Csapó és mtsai*, 2009) – melyben a magyarországi iskolák közötti különbségek feltárását a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei tükrében végeztük – az F értékek mellett az eta-négyzet értékeit is kiszámítottuk. Az utóbbi mutató esetünkben az iskolák tanulói teljesítményre gyakorolt hatásának erősségét fejezi ki, de nem feltételez lineáris összefüggést a független és függő változó között. Az említett vizsgálat kapcsán a magyar tanulók részvételével lezajlott IEA CivEd (állampolgári tudás és részvétel) vizsgálat 1999-es adatai is rendelkezésünkre állnak, így lehetőségünk nyílik összevetni vizsgálatunk eredményeit egy korábbi nemzetközi összehasonlító vizsgálat ez irányú tapasztalataival. Hipotézisünk megfogalmazásakor az IEA-adatbázisok elemzésén alapuló számításaink eredményére támaszkodtunk. Úgy véltük, hogy a szelekció mértékét jellemző F-érték 7. évfolyamon hasonló nagyságú lesz az IEA CivEd adatbázisa alapján számított F-értékhez, középiskolában pedig – az iskolaválasztás szelekciós hatása miatt – az F-érték növekedését vártuk ( $H_9$ ).

A 23. táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy már 7. évfolyamon az átlagteljesítmények varianciájának 7 százalékát az osztályok közötti különbségek határozzák meg. Az általános iskolából a középiskolába történő átmenet következtében a különbségek tovább nőnek, ugyanakkor ez a váltás az állampolgári tudás esetében korántsem növeli meg olyan mértékben az osztályok közötti különbségeket, mint amelyek a korábbi kutatások tapasztalatai alapján más kognitív területek esetében felszínre kerültek. Az iskolák közötti különbségek növekedése a szakközépiskolai osztályok esetében mutatkozik meg leginkább, az F érték ugyanis duplája a 7. osztályos értéknek. Az eta-négyzet értékei is az iskolák közötti különbségek meglétét támasztják alá: 7. évfolyamon a teljesítmények varianciájának 23,4%-át, 11. évfolyamon pedig az eredmények 28,5 %-át magyarázzák.

23. táblázat. Az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia aránya (F) és az eta-négyzet értékek az állampolgári ismeretek és készségek vizsgálatban

	7. évfolyam	11. évfolyam	Képzési típusok		
			Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
F-érték	7,02	9,38	n. s.	14,23	5,31
$\eta^2$ (%)	23,4	28,5	7	35,8	16,8

Bár az 1999-es IEA CivEd vizsgálatban nyolcadikos tanulók vettek részt, a magyar tanulókra számított F érték (8,78) mintegy háromszorosa volt a megfelelő finn



értékeknek ( $F=2,78$ ), amely összességében erőteljes szelekcióra utalt (Csapó és mtsai, 2009). A 7. és 11. évfolyamon elvégzett vizsgálatunk alapján számított F értékek hasonlóan alakultak, az 1999-es nemzetközi vizsgálat eredményei éppen elhelyezhetők a két korosztály általunk számított F értékei között: alacsonyabb évfolyamon kisebbnek, középiskolában pedig magasabbnak bizonyultak.

A rendelkezésünkre álló adatokból megállapíthatjuk, hogy az osztályok közötti különbségek problémája oktatási rendszerünkben már tizenegy évvel korábban is jelen volt a vizsgált területen, s az azóta eltelt évek alatt a különbségek állandósultak, nem változtak pozitív vagy negatív irányba. Az állampolgári tudás területén tapasztalt F értékek azonban lényegesen alacsonyabbak, mint hasonló életkor(ok) bármelyik más műveltségi területén. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a humán műveltség iskolai szelekciós folyamatban játszott döntő, meghatározó szerepe nem az általunk vizsgált területhez kapcsolódik, ezért a humán tudás iskolai különbségeket előidéző hatását más forrásban kell keresni.

### 6.5.3. A szülők iskolázottságának szerepe a tanulói teljesítményekben

Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlapon elért eredmények háttérében lévő tényezők feltárása érdekében a szülők iskolázottságának szerepével részletesen foglalkozunk, s megvizsgáljuk, milyen mértékben érvényesül a családi háttér hatása. Értekezésünkben a diákok családi háttérének jellemzéséhez – más műveltségterületeken végzett szegedi vizsgálatokhoz hasonlóan – a szülők iskolai végzettségét vesszük alapul. Csapó (2002a. 285. o.) megállapítása szerint ugyanis „[...] a kulturális háttér legtöbb mutatója olyan szorosán korrelál a szülők iskolázottságával, hogy azoknak a tanulók teljesítményei közötti különbségek értelmezésében [...] már kevés további magyarázó erejük van”. A feladatlapon elért eredmények és a szülők iskolázottsága közötti összefüggéseket először a Pearson-féle lineáris korrelációs együtthatók kiszámításával jellemezzük (24. táblázat). Az adatok alapján az összefüggések szignifikánsak, és az értékek enyhén magasabbak a 11. évfolyamon (vö.  $H_{10}$ ). Hetedik évfolyamon az anya iskolai végzettségével való korreláció erősebb, középiskolában viszont az apa esetében kapunk szorosabb összefüggést. A 24. táblázat adatai alapján látható, hogy az állampolgári tudás színvonala legerősebben azzal a mutatóval korrelál, amelyekben mindkét szülő iskolázottságának hatása megjelenik (szülők iskolai végzettsége). Ez az összefüggés arra utal, hogy a másik szülő iskolázottságának figyelembevétele újabb varianciával gazdagítja a meglévő összefüggéseket. A korrelációk 0,2 körüli értéke azt jelzi, hogy a szülők iskolai végzettsége a feladatlapon elért eredmények varianciájának mindössze kb. 4%-át magyarázza meg.

24. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek korrelációja a szülők iskolai végzettségével

	7. évfolyam	11. évfolyam (teljes középiskola)	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium
Anya iskolai végzettsége	0,18**	0,19**	n. s.	n. s.	0,16*
Apa iskolai végzettsége	0,13*	0,20**	n. s.	n. s.	0,23**
Szülők iskolázottsága	0,18**	0,21**	n. s.	n. s.	0,21**

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; n. s. = nem szignifikáns

A két szülő közül összességében az anya iskolázottsága szerint kapunk erősebb korrelációt, ezért a további, részletesebb elemzésünkben az anya iskolai végzettségét

vesszük alapul. A szülők iskolázottsága szerinti különbségek részletesebb tanulmányozása érdekében összehasonlítjuk a különböző iskolázottságú anyák gyermekeinek teljesítményeit évfolyamonként és iskolatípusok szerinti bontásban is. A 25. táblázatban feltüntettük a különbségek megállapítása érdekében végzett varianciaanalízis eredményeit is.

25. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban

Évfolyam/ iskolatípus	Anya iskolai végzettsége							Külön- ség (%)	F	Szign.
	Nincs 8 osztály	8 osztály	Szaktun- kásképző	Szakkö- zépiskola	Gimnázium	Főis- kola	Egye- tem			
7.	46,66	57,36	57,37	62,26	58,70	64,59	67,50	44,66	2,62	p<0,02
Szakiskola	—	63,24	67,22	66,00	62,73	72,14	65,00	2,78	0,69	n. s.
Szakközép- iskola	55	65,28	69,37	68,58	71,75	75,00	67	21,82	0,82	n. s.
11. Gimnázium	—	74,58	73,25	78,52	76,03	82,32	81,45	9,21	1,36	n. s.
Teljes középiskola	55	66,91	69,37	71,42	72,46	77,86	77,06	15,17	3,24	p<0,00

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az anya iskolázottsága szerinti különbségek mindkét évfolyamon szignifikánsak, azonban a középiskolai részmintákon belül már nem mutathatók ki különbségek az anya iskolai végzettsége szerint. A 25. táblázatban néhány esetben rendhagyó adatokkal találkozhatunk, ami abban nyilvánul meg, hogy az anyák magasabb iskolai végzettségéhez alacsonyabb tanulói teljesítmények társulnak. Például a 11. évfolyam minden részmintájában a főiskolát végzett anyák gyermekeinek teljesítménye magasabb az egyetemet végzett anyák gyermekeinél, de hasonló tendenciát találtunk további hat esetben is. Három esetben (7. évfolyam, szakiskola, gimnázium) a szakközépiskolát végzett anyák gyermekeinek eredménye bizonyul magasabbnak a gimnáziumot végzetekénél, a szakiskolai és a szakközépiskolai részmintában a szakmunkásképzőt végzett anyák gyermekeinek eredménye magasabb a szakközépiskolát végzeteknél, a gimnáziumi részmintában pedig a nyolc osztályt végzett szülők gyermekei teljesítettek jobban az eggyel magasabb fokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinél. Az elvégzett t-próbák eredményei alapján azonban egyik különbség sem bizonyult szignifikánsnak, mivel a részminták viszonylag kis elemszáma miatt a statisztikai szignifikancia határa magasra került.

A probléma többoldalú elemzése érdekében – korábbi hazai felmérések (pl. Kárpáti és mtsai, 2002) elemzéseire hasonlóan – a továbbiakban többféleképpen is kifejezzük az anya iskolai végzettségének szerepét. Elsőként a legalacsonyabb és legmagasabb végzettségű anyák gyermekeinek eredménye közötti távolságokat határozzuk meg. A 25. táblázat különbségoszlopa azt fejezi ki, hogy a legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei hány százalékkal értek el magasabb eredményt a legalacsonyabb végzettségű (nyolc osztály, vagy annál kevesebb) anyák gyermekeinél. Az adatok szerint a 7. évfolyam esetében jelentős, 44,66 %-os különbség mutatkozik, a 11. évfolyam esetében viszont az eltérés kisebb, csupán 15,17%.

A különbségek mértékét másfajta megközelítéssel is számszerűsíthetjük, amennyiben az évenként bekövetkező fejlődés becsléséből indulunk ki. A vizsgálat eredményeivel foglalkozó 6.2. fejezetben korábban bemutattuk, hogy a tanulói teljesítményekben bekövetkező évenkénti átlagos változás – lineáris fejlődést feltételezve – 2,87 %p-ra tehető. Ha a további számításainkhoz ezt az értéket vesszük

alapul, akkor kijelenthetjük, hogy 7. évfolyamon a legkevésbé és legmagasabban iskolázott anyák gyermekei között 7,26 évnyi tanulásnak megfelelő különbség tapasztalható. A különbségek ugyanilyen módszerrel történő kifejezése esetén 11. évfolyamon 7,93 év különbség mutatkozik a leghátrányosabb és legelőnyösebb családi háttérrel rendelkező tanulói csoportok teljesítményében. Eredményeink szerint az években kifejezett különbségek a középiskolai iskolatípusokban már lényegesen alacsonyabbak: a szakiskola esetében 0,63 év, szakközépiskolában 4,32 év, gimnáziumban pedig 2,47 év. Mindez alátámasztja azt az általános összefüggést, miszerint a magyarországi középiskolák különböző iskolatípusaiban nem mutatkozik meg a gyermekek sokféleségének teljes spektruma, mivel azokban erőteljesen érvényesülnek a szelekció hatásai.

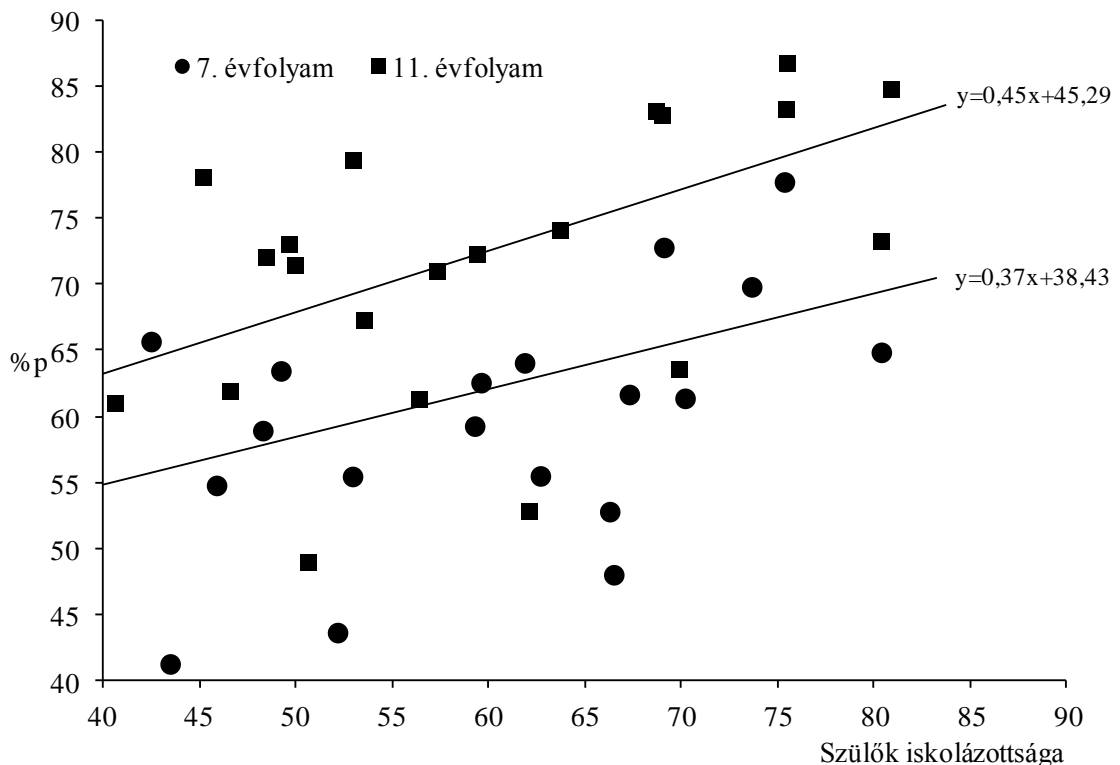
#### **6.5.4. A szülők iskolázottságának szerepe az osztályok teljesítményében**

A 11. ábra alapján korábban megállapítottuk, hogy a vizsgálatban részt vevő osztályok átlagteljesítményei viszonylag széles skálán szóródnak, az osztályok közötti és osztályon belüli különbségek viszonyát jellemző F értékek kiszámítása pedig rámutatott, hogy 7. évfolyamon a teljesítmények varianciájának 7 százalékáért, középiskolában pedig a különbségek varianciájának 9,38 százalékáért az osztályok közötti különbségek felelősek. A továbbiakban érdemes megvizsgálunk, hogy az osztályok teljesítménye összefügg-e a szülők iskolázottságával, vagyis arra keressük a választ, hogy a tanulók szintjén kimutatott összefüggés megmutatkozik-e az iskolai osztályok szintjén is. A különböző műveltségterületeken végzett szegedi vizsgálatok tanulságai alapján feltételezzük ( $H_{11}$ ), hogy a szülők iskolázottsága mindkét évfolyamon szignifikáns hatást gyakorol az osztályok teljesítményére. Amennyiben a két tényező között együttjárást tapasztalunk, akkor a családi háttér jellemzésére alkalmas szülők iskolai végzettségéből származó hatást leválaszthatjuk az osztályok eredményéből, hiszen az biztosan nem az iskolának tulajdonítható. A 7. évfolyamra számított 0,45-ös korreláció azt fejezi ki, hogy a szülők átlagos iskolázottsága 20,25%-ban meghatározza a 7.-es osztályok állampolgári tudásának eredményeit, a 11. évfolyamra számított korrelációs együttható értéke (0,52) pedig azt jelzi, hogy a szülők iskolázottságának hatása 27,25%-ra tehető.

Az iskolai oktatás tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásának pontosabb feltárása érdekében a teszteredménnyel mint függő változóval, valamint a szülők együttes iskolázottságával mint független változóval mindkét évfolyamon lineáris regresszióanalízist végeztünk. Mivel mindkét évfolyam ugyanazt a feladatlapot oldotta meg, ezért a teszteredmények és a szülők iskolázottságának összefüggéseit közös ábrán mutatjuk be (l. 14. ábra). A szocializációs hatások közvetítésében mindkét szülő részt vesz, ezért a családi háttértényezők jellemzésére olyan mutatót választottunk, amelyben mindkét szülő iskolázottságának hatása megjelenik. Az apa és az anya iskolai végzettségét jellemző értékeket ezért először összegeztük, majd 0–100 közötti skálára transzformáltuk. Az osztályok feladatlapon elért átlagteljesítményei az ábra függőleges tengelyén szerepelnek.

Bár a 7. és 11. osztályok eredményei átfedik egymást, lényeges különbségek is felismerhetők a két évfolyam között. A regressziós egyenesek eltérő meredeksége alátámasztja, hogy az állampolgári ismeretek és készségek esetében a középiskolában erősebb a szülők iskolai végzettsége szerinti meghatározottság, mint az általános iskolában. A leglényegesebb különbségek azonban az osztályok átlagteljesítményét jelölő körök és négyzetek elhelyezkedésének vizsgálata során mutatkoznak meg. Hetedik évfolyamon az osztályokat jelölő körök többsége távol került a regressziós

egyenestől, elhelyezkedésükben nehéz bármiféle szabályszerűséget felismerni, ami összességében arra utal, hogy a különbségeknek csak kisebb része magyarázható a családi háttérrel. A tele körök szórt elhelyezkedése ugyanakkor azt jelzi, hogy 7. osztályra már jelentős különbségek alakulnak ki a tanulók állampolgári tudásában, melyek forrásait nem ismerjük. 11. évfolyamon az osztályok eredményei jobban illeszkednek a regressziós egyenesre, három osztály esetében például a teljesítmények valódi és várható értéke megegyezik. Jelentősebb teljesítményingadozások inkább a kevésbé iskolázott szülőket tömörítő osztályok esetében figyelhetők meg, míg a magasan teljesítő, 75%p feletti eredményeket elérő osztályok magasan iskolázott szülőket tömörítő tanulócsoporthoz társulnak.



14. ábra

*Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek osztályonkénti átlaga a szülők iskolai végzettsége függvényében*

## 6.6. Az állampolgári tudást befolyásoló egyéb tényezők

### 6.6.1. Az iskolai osztályzatok

Mint minden pszichikus területet, az állampolgári tudás feladatlap eredményeit is számos kognitív, affektív és egyéb külső tényező befolyásolhatja. A 6.5.4. fejezetben a szülők iskolázottságának szerepét alaposan körüljártuk, és részletesen elemeztük, ezért a továbbiakban az iskolai osztályzatok és egyéb, az állampolgári műveltség kérdőívben szereplő olyan kérdések összefüggéseit vizsgáljuk meg, amelyekről azt feltételeztük, hogy kapcsolatban állnak a tanulók állampolgári tudásával.

Feltételeztük ( $H_{12}$ ), hogy a feladatlap eredményei és a humán tárgyak osztályzatai (irodalom, nyelvtan, idegen nyelv, történelem) között szoros korrelációk mutathatók ki mindkét vizsgált évfolyamon, s azon belül is a legerősebb korrelációt a történelem

jeggyel találjuk. Feltevésünk helytállóságának eldöntése érdekében mindkét évfolyamon, valamint a középiskolai iskolatípusok esetében kiszámítottuk a tantárgyi osztályzatok és az állampolgári tudás feladatlap eredményeinek korrelációit (26. táblázat).

A 26. táblázat adatai egyrészt cáfolják hipotéziseinket, ugyanakkor új megvilágításba is helyezik eredményeinket. Meglepő eredménynek számít, hogy a feladatlap eredményei 7. évfolyamon minden tantárggyal közepesen erős vagy erős mértékben (0,29–0,49) korrelálnak, s a reál tárgyak osztályzataival szorosabb összefüggés mutatkozik, mint a humán tantárgyakkal [a legerősebb összefüggést ( $r=0,49$ ) a fizika jeggyel találjuk]. A teszteredmények és az osztályzatok korrelációi megkérdőjelezzik a vizsgált terület humán tárgyakhoz fűződő kizárólagos tartalmi kapcsolatát, s a 7. évfolyamon számított 0,45 körüli korrelációk egyúttal azt jelzik, hogy a tantárgyi osztályzatok varianciájának igen jelentős részét, általánosan kb. 20%-át magyarázhatjuk az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek varianciája alapján. Úgy véljük, a humán és reál tárgyakkal kimutatható szoros korrelációk összességében arra utalnak, hogy az alkalmazott feladatlap 7. évfolyamon olyan általános műveltséget is vizsgál, amelyben a humán és reál tárgyak által közvetített propozicionális jellegű és procedurális tudás egyaránt megjelenik, s a feladatok eredményes megoldásához a teljes tudásrendszer alkalmazására van szükség: a feladatok az ismeretek felidézésén túl a kognitív képességek (a társdalommal kapcsolatos ok-okozati összefüggések megértése, értelmezési készségek) mozgósítását is kívánják.

A teszteredmények iskolai osztályzatokkal és a tanulmányi átlaggal való összefüggései a két évfolyam között eltelt négy év alatt jelentős változásokon, átalakulásokon mennek keresztül: a korrelációs együtthatók – a tanulmányi átlag és a tantárgyak esetében egyaránt – a 11. évfolyamon alacsonyabbak, mint 7. évfolyamon. A magatartásjegy kivételével minden korreláció szignifikáns marad ( $p<0,01$ ) 11. évfolyamon is, de – a kémiajegy kivételével – az együtthatók a többi esetben lényegesen alacsonyabbak.

Különös szabályszerűségek rajzolódnak ki az osztályzatok és az iskolatípusok szerinti összefüggések vizsgálata során. Szakiskolában egyetlen tantárggyal sem, s még a tanulmányi átlaggal sem mutathatók ki összefüggések. Szakközépiskolában hat tantárgy eredményével mutatkozik gyenge vagy közepes kapcsolat, a gimnáziumi részmintában pedig a szignifikáns korrelációk számának növekedése mellett a kapcsolatok erőssége is tovább nő a szakközépiskolai együtthatók értékeihez képest. Egyedül a gimnáziumi részmintában mutatkozik meg a vizsgált műveltségterület humán tárgyakkal feltételezett tartalmi kapcsolata, hiszen a nyelvtan (0,40), az irodalom (0,40) és történelem jeggyel (0,37) mutatkoznak a legerősebb összefüggések.

A feladatlap eredményei és a tantárgyi osztályzatok közötti összefüggések vizsgálata összességében újabb kutatások lehetőségeit vetíti előre. A rendelkezésre álló adataink alapján nem tudunk egyértelmű választ adni arra, hogy a magasabb évfolyamon mivel magyarázható az alacsonyabb korrelációs együtthatók. További, fiatalabb életkorokban zajló vizsgálatokra lenne szükség ahhoz, hogy a korrelációk csökkenését elhelyezhessük valamilyen tendencia mentén, hiszen akkor meg tudnánk állapítani, vajon a 7. évfolyamon számított korrelációk maximumértékek, vagy pedig már egy csökkenő tendencia részét képezik-e. Hetedik évfolyamon a humán- és reáltantárgyakkal mutató szoros korrelációk szintén további vizsgálatok szükségességét vetik fel. Az eredményeket ugyanis érdemes volna az általános gondolkodási képességekkel (pl. az induktív gondolkodással) összehasonlítani annak

érdekében, hogy empirikusan is igazolhatóvá/cáfolhatóvá váljon a feladatlap általános képességeket mozgósító szerepe.

26. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek korrelációja az iskolai osztályzatokkal és a tanulmányi átlaggal

	7. évfolyam	11. évfolyam	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Magatartás	0,29	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Szorgalom	0,46	0,24	n. s.	0,20	0,21
Nyelvtan	0,44	0,32	n. s.	0,25	0,40
Irodalom	0,48	0,30	n. s.	0,17*	0,40
Történelem	0,45	0,28	n. s.	n. s.	0,37
Idegen nyelv	0,48	0,32	n. s.	0,30	0,33
Matematika	0,47	0,32	n. s.	0,21	0,34
Fizika	0,49	0,36	n. s.	n. s.	0,34
Földrajz	0,47	0,26	n. s.	n. s.	0,29
Biológia	0,47	0,20	n. s.	0,43	n. s.
Kémia	0,40	0,39	n. s.	n. s.	0,32
(Számítás)technika	0,34	0,17	n. s.	n. s.	n. s.
Tanulmányi átlag	0,46	0,27	n. s.	0,19	0,29

Megjegyzés: a táblázatban szereplő jelöletlen korrelációk  $p < 0,01$  szinten szignifikánsak; \* $p < 0,05$ ; n. s. = nem szignifikáns

### 6.6.2. Egyéb háttérváltozók

A feladatlap eredményeinek árnyaltabb, teljesebb értelmezése érdekében a kérdőívben szereplő egyéb háttérváltozók szerepét is megvizsgáltuk a korrelációs együtthatók kiszámításával. Azt feltételeztük ( $H_{13}$ ), hogy a továbbtanulási szándék, a család létszáma, az iskolába járás szeretete, a médiahasználati szokások (internetes hírek olvasása, TV híradók figyelemmel követése, filmnézés), szignifikáns összefüggést mutatnak a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásával. Az eredmények és a háttérváltozók összefüggéseit a 27. táblázat szemlélteti.

Az eredmények és a háttérváltozók kapcsolata legnyilvánvalóbban a továbbtanulási szándék esetében mutatkozik meg: a szakiskolai részminta kivételével a közepes és szoros korrelációs együtthatók azt jelzik, hogy az igyekvő-törekvő általános beállítottság magasabb teszteredményekkel jár együtt. A többi háttérváltozó esetében az összefüggések nem általánosíthatók a vizsgált részmintákra, inkább a gyenge korrelációk a jellemzőek, melyek gyakorlati szempontból sem tekinthetők jelentősnek. A negatív korrelációs együtthatók miatt a parciális korrelációk kiszámításával ellenőriztük, hogy a változók valóban közvetlen összefüggésben állnak-e egymással, vagy pedig egyéb változók hatása érvényesül.

A táblázat adatai alapján a gyakoribb esti kimaradozás alacsonyabb eredményekkel jár együtt, azonban a tanulmányi átlag és a szülők iskolai végzettsége kontrollja mellett az összefüggés már nem kimutatható. A két változó között tehát a szülők iskolázottsága és a tanulmányi átlag teremt kapcsolatot. Ugyanezt a

megállapítást fogalmazhatjuk meg a filmnézéssel töltött idő szerepével kapcsolatban is: a két robusztus változó kontrollja következtében megszűnik az összefüggés.

**27. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek korrelációja a háttérváltozókkal**

Háttérváltozó	7. évfolyam	11. évfolyam	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium
Család létszáma	-0,12*	n. s.	n. s.	-0,17*	n. s.
Továbbtanulási szándék	0,46	0,32	n. s.	0,25	0,27
Internetes hírek olvasása	0,11*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Esti távollét a barátoknál	-0,15	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
TV híradók nézése	n. s.	0,11*	0,23*	n. s.	n. s.
Filmnézéssel töltött idő	n. s.	-0,10*	-0,20*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: a táblázatban szereplő jelöletlen korrelációk  $p < 0,01$  szinten szignifikánsak; \* $p < 0,05$ ; n. s. = nem szignifikáns

Eredményeink szerint a család létszáma és a teszteredmény 7. évfolyamon és a szakközépiskolai részmintában fordítottan arányos. A szülők együttes iskolai végzettsége kontrollja mellett a szignifikáns összefüggés 7. évfolyamon megszűnik, azonban a parciálás nem változtatja meg az összefüggést a szakközépiskolai részmintában, a szülők iskolai végzettségének kontrollhatása abban az esetben nem érvényesül.

Hetedik évfolyamon gyenge, de önálló szignifikáns hatást hordoz az internetes hírek olvasása ( $r=0,11$ ). Hipotézisünkkel ellentétben ( $H_{14}$ ) viszont meglepő eredménynek számít, hogy az iskolai és iskolán kívüli tanulói aktivitás-és tevékenységformák abszolút száma, illetve az iskolába járás szeretete sem a feladatlap eredményeivel, sem családi háttérrel jellemző szülők iskolázottságával nem függ össze. Mindez azért érdemel kiemelt figyelmet, mert a kérdéskör vizsgálatára kidolgozott elméleti modell (l. *Hoskins* és *mtsai*, 2008) és a szakirodalom megállapításai alapján (pl. *Torney-Purta* és *mtsai*, 2001; *Baldi* és *mtsai*, 2001) összefüggést feltételeztünk a tanulók állampolgári tudása és a mindennapi viselkedésformák között. Ezek a nem várt eredmények azt jelzik számunkra, hogy a jelenség mélyebb feltárása érdekében a további elemzéseinkben kiemelt hangsúlyt kell fordítanunk az állampolgári tudás szerepének és befolyásoló tényezőjének értelmezésére.

## 6.7. Többváltozós összefüggés-vizsgálatok

A korreláció-számítások csupán változópárok összehasonlítását teszik lehetővé, de nem alkalmasak annak megállapítására, hogy több változó milyen kapcsolatban van egymással, s azok együttesen hogyan befolyásolnak egy vizsgált jelenséget (*Csapó*, 2002d). Az állampolgári tudást meghatározó tényezők feltárása érdekében mindkét évfolyamon lépésenkénti (*stepwise*) többszörös lineáris regresszióelemzést végeztünk. A befolyásoló tényezők összetett hatásainak feltárására gazdag és sokoldalú változórendszer áll rendelkezésünkre. Az elemzésbe a feladatlap eredményeit vontuk be függő változóként, független változóként pedig egyrészt az 5.2.3. fejezetben bemutatott, faktoranalízis során létrejött faktorok összevont változóit szerepeltettük. Ezek mellett szintén független változóként szerepeltek a tantárgyi osztályzatok, a tanulmányi átlag, a

továbbtanulási szándék, az iskolába járás szeretete; a családi háttér pedig a család létszáma, valamint az apa és az anya legmagasabb iskolai végzettsége jellemezte.

A feladatlap eredményeit meghatározó tényezőket a 28. és 29. táblázatban foglaltuk össze. Az eredmények varianciájának szinte azonos arányát, általános iskolában 31,68%-át, középiskolában pedig 32,58%-át ismerjük. A teszteredmények ismert varianciáit azonban életkoronként eltérő változók határozzák meg, ami azt jelzi, hogy az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei eltérő pszichikus rendezőelvek szerint szerveződnek a két évfolyamon.

Hetedikben a földrajzjegy határozza meg az ismert variancia közel kétharmadát, a többi ismert hatás pedig a faktoranalízis során létrejött faktorok egyes összevont változóiból származik. Bár a földrajzjegy jelenléte kissé szokatlan, meghatározó szerepe mégis logikusan értelmezhető. Az eredmények alapján úgy véljük, hogy a tantárgyak közül a földrajz közvetíti leginkább azt a diszciplináris tudást, amire a feladatlap megoldásához a diákoknak szükségük van. Mivel a történelemjegy nem jelenik meg a magyarázóerővel rendelkező változók között, úgy tűnik, hogy a korunk társadalmi-gazdasági folyamatainak ismeretéhez, megértéséhez és elemzéséhez szükséges tudást általános iskolában inkább a földrajz közvetíti, nem pedig a történelem. A további ismert hatások nagyobb részét az aktuális (3,78%) vagy felnőttkorra tervezett politikai szerepvállalás (7,5%) egyes összevont változói adják, s pszichikus komponensként, stabil személyiségjegyként csupán a politikai énkép jelenik meg (1,6%).

28. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményével mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredménye a 7. évfolyamon

Független változók	<i>r</i>	$\beta$	$r * \beta * 100$	Szign.
Földrajzjegy	0,47	0,40	18,8	p<0,00
FPSZ összevont változó	0,30	0,25	7,50	p<0,00
ETE összevont változó	0,21	0,18	3,78	p<0,01
PÉ összevont változó	0,10	0,16	1,60	p<0,02
<i>Összes megmagyarázott variancia</i>			31,68%	

Megjegyzés: FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás; ETE=Együttes tevékenység – egymásért; PÉ=Politikai énkép

Tizenegyedik évfolyamon a megmagyarázott variancia 52%-át az absztrakt, fogalmi gondolkodással kapcsolatos változók adják (29. táblázat), de a további magyarázóerővel rendelkező változók is a belső, kognitív folyamatok és stabil személyiségjegyek szerepét támasztják alá. A tantárgyi osztályzatok közül a középiskolában az idegennyelv-jegy jeleníti meg leginkább azt a nyitottságot és interkulturális szemléletmódot, ami a fejlett állampolgári ismeretekhez és készségekhez szükséges.

Bár az elemzésekbe bevont komplex változórendszerrel az eredmények varianciájának csupán mintegy egyharmadát tudjuk magyarázni, hipotézisünknek ( $H_{16}$ ) megfelelően az elemzések egyértelműen arra utalnak, hogy az állampolgári tudás szerveződésében különböző kognitív, affektív folyamatok és külső tényezők vesznek részt a két évfolyamon. Hetedikben az ismert hatások erőteljesen kötődnek az iskolai kontextushoz, valamint a külső, viselkedésbeli megnyilvánulás szándékaihoz, középiskolában viszont minden ismert hatás a belső, kognitív folyamatokhoz, s a szimbolikus, absztrakt, társadalomelméleti gondolkodáshoz kapcsolódik.



29. táblázat. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményével mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredménye a 11. évfolyamon

<i>Független változók</i>	<i>r</i>	<i>β</i>	<i>r* β*100</i>	<i>Szign.</i>
DF összevont változó	0,40	0,31	12,4	p<0,00
Továbbtanulási szándék	0,38	0,22	8,36	p<0,00
Idegennyelv-jegy	0,33	0,22	7,26	p<0,00
JÁKT összevont változó	0,21	0,16	3,36	p<0,00
JÁVF összevont változó	0,10	0,12	1,20	p<0,03
<i>Összes megmagyarázott variancia</i>			32,58%	

Megjegyzés: DF=Demokrácia fogalma; JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái; JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái

## 7. A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

### 7.1. A fejezetek felépítése, az elemzések területei

A fejezetben a faktoranalízis során létrehozott dimenziókat elemezzük a tanulók állampolgári kompetenciája és aktivitásformái jellemzőinek feltárása és értelmezése érdekében. Az 5.2.3. fejezetben részletesen bemutattuk a kérdőív változóival lebonyolított faktorelemzés folyamatát, melynek eredményeként 15 faktort azonosítottunk. A faktoranalízissel a kérdőívstruktúra árnyaltabb, korábban nem ismert rendezőelveihez jutottunk, melyek alkalmasak az állampolgári kompetencia számos aspektusának, a kognitív, affektív és viselkedésbeli megnyilvánulások leírására, továbbá lehetővé teszik a változók közötti bonyolult kölcsönhatások jellemzését is a faktoronkénti összevont mutatók kialakítása által. Az eredmények bemutatása során a mért tartalmakat nem a faktorok kialakulásának sorrendjében jellemezzük, hanem a kérdőív tartalmi, elméleti struktúráját követjük (14. táblázat), hiszen ezáltal válik lehetővé, hogy a tartalmilag hasonló területek az elemzés során logikus rendezőelvet kövessenek.

A fejezetben az eredményeket – *Kasik László* (2010) munkájához hasonlóan – minden faktor esetében azonos szempontok alapján ismertetjük és értelmezzük: (1) életkorok (évfolyamok) szerinti különbségek; (2) a 11. évfolyamosok esetében az iskolatípus szerinti (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) különbségek, (3) nemek szerinti különbségek, valamint (4) többváltozós összefüggés-vizsgálatok. Minden faktor esetében az évfolyamok szerinti különbségekről összefoglaló táblázatokat készítettünk, amelyekben feltüntettük a kérdőív tételek sorszámát, az itemek szövegét, valamint a t-próbák során azonosított különbségek szignifikanciaszintjét is. Az azonosított faktorok egyes változóit a kérdőív tételek évfolyamonkénti átlagai alapján értelmezzük. Emellett a faktoranalízis során létrejött faktorokból – a változók átlagai alapján – összevont változókat is létrehoztunk, melyeket a többváltozós összefüggés-vizsgálatok során az eredeti változók helyett használunk fel.

A középiskolai iskolatípusok közötti különbségek feltárását varianciaanalízissel (ANOVA) végeztük. A kategóriák átlagai közötti szignifikáns különbségek esetén az iskolatípus átlagok minden lehetséges páros kombinációjának összehasonlításával – a szóráshomogenitás teljesülése vagy nem teljesülése függvényében – további Scheffe-próbákat, illetve Dunnett T3 utóteszteket végeztünk. Az elvégzett varianciaelemzéseket és az utótesztek eredményeit faktorok szerinti bontásban a 13. mellékletben dokumentáljuk. Az eredmények interpretálásakor a szignifikáns különbségeket jelezzük, majd a megfelelő mellékletre hivatkozunk.

A nemek közötti különbségeket kétmintás t-próbákkal tártuk fel, számításainkat a 14–18. mellékletekben dokumentáljuk. Amennyiben a fiúk és lányok eredményei között jelentősebb különbségek mutatkoznak a faktort alkotó változók esetében, a kimutatható nemi különbségeket összefoglaló táblázatokban is szemléltetjük.

Az eredmények könnyebb és szemléletesebb áttekinthetősége érdekében az évfolyamok, iskolatípusok és nemek szerinti különbséget minden faktor esetében külön ábrán is szemléltetjük (15–26. ábra). Az ábrák függőleges tengelyén nem használtuk ki az értékelési skálák teljes terjedelmét, mert a teljes skála feltüntetése esetén az ábrák nem lettek volna alkalmasak az eredmények közötti finom különbségek és az egymáshoz közeli átlagértékek megjelenítésére. Az ábrákon folytonos vonal köti össze azokat a változókat, amelyek átlagai szignifikánsan különböznek a két évfolyamon, s szaggatott vonallal jelöltük, amennyiben nem mutathatók ki különbségek életkorok

szerint. A 11. évfolyamos tanulók eredményeinél az üres, kitöltés nélküli jelölők azt szemléltetik, ha valamelyik rész minta eredménye szignifikánsan különbözik a korosztályi átlagtól, illetve a másik két rész minta valamelyikétől. Emellett a nemek közti különbségeket is jelöltük oly módon, hogy a szignifikánsan magasabb életkori vagy iskolatípusonkénti átlagok esetén a nemek kezdőbetűit (F=fiú, L=lány) feltüntettük az adatpont mellett.

A különböző affektív, kognitív pszichikus területeket és viselkedésbeli megnyilvánulásokat jellemző faktorok, valamint az egyes háttérváltozók közötti összefüggések feltárása érdekében regressziós modelleket alkottunk. A regressziós elemzésekkel elsősorban az a célunk, hogy a rendelkezésünkre álló gazdag változórendszerrel teljesebb képet kapjunk egy-egy pszichikus terület meghatározó tényezőiről.

A lépésenkénti többszörös regresszióelemzések során a faktoranalízis során létrejött faktorok összevont változóit függő és független változóként egyaránt szerepeltettük oly módon, hogy az elemzéseket mindkét évfolyamon elvégeztük minden faktor összevont változójára mint függő változóra, a független változók körét pedig egyrészt a faktoranalízis során létrejövő többi faktor összevont változói, másrészt állandó változók alkották. Az állandó független változók között szerepeltek a tantárgyi osztályzatok, a tanulmányi átlag, a továbbtanulási szándék, az iskolába járás szeretete, valamint az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei. Utóbbit azért szerepeltettük, mert az elméleti modellek, valamint számos szakirodalom a tanulók állampolgári tudásának meghatározó szerepét emelte ki a tanulók egyéb affektív és viselkedésbeli megnyilvánulásában. A feladatlap eredményeinek bevonása tehát lehetőséget ad az összefüggések széleskörű vizsgálatára, a szakirodalmi megállapítások alátámasztására vagy cáfolására. Regressziós elemzéseinkben a családi háttérrel a család létszáma, valamint az apa és az anya legmagasabb iskolai végzettsége jellemezte.

## **7.2. Tanulói tevékenység-és aktivitásformák**

### **7.2.1. Az Egyesületi-szervezeti részvétel**

*Az ESZR faktor életkorok, képzési típusok, nemek szerinti jellemzői*

A különféle egyesületben, szervezetekben való részvétellel kapcsolatos kérdőívtételek ötfokú értékelő skálája a szervezett formában megvalósuló közösségi tevékenységformákban való részvételt, illetve a részvételi szándék mértékét vizsgálta. Az ESZR faktor olyan tevékenységformákat foglal magába, amelyeknek közösségi vonatkozásai vannak, szándékát tekintve pedig vagy mások iránti proszociális tevékenységek, vagy pedig az identitásépítés személyes/közösségi aspektusait ragadják meg. A 7.-esek és 11.-esek ESZR faktorba tartozó változóinak átlagértékeit, valamint a különbségek szignifikanciáját a 30. táblázatban foglaltuk össze. A táblázatban feltüntettük azt is, hogy – önbevallás alapján – a tanulók hány százaléka vesz részt az egyes közösségi tevékenységformákban.

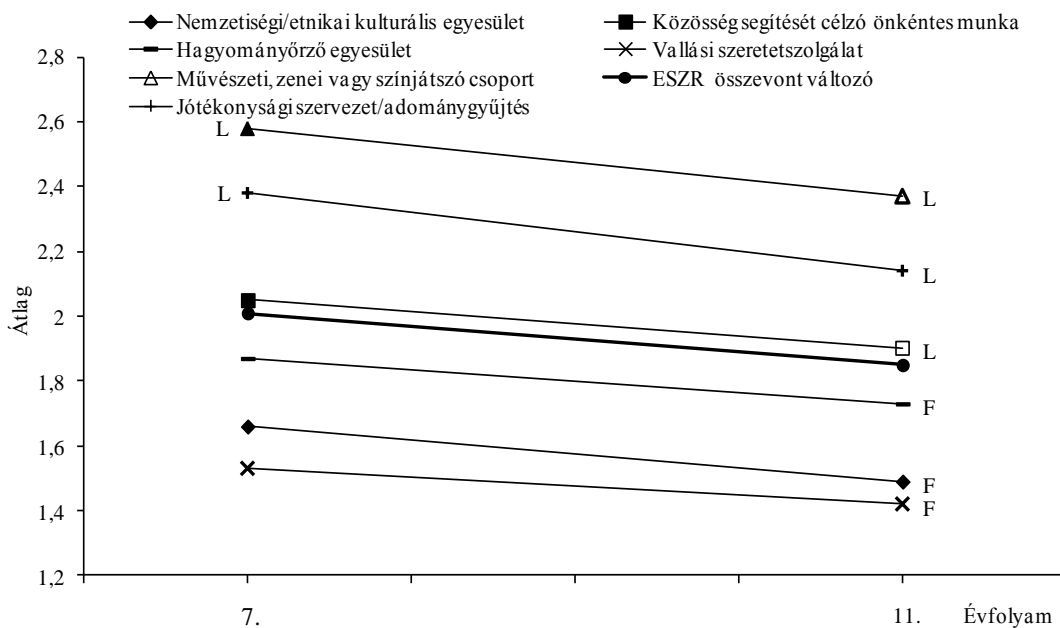
A faktort alkotó minden változó átlagértékei különböznek a két évfolyamon, azonban a különbségek mértéke az életkor tekintetében nem olyan mértékű, hogy azok jelentős különbséget hordoznának. Hipotézisünkben ( $H_{22}$ ) azt feltételeztük, hogy a tanulóira nem jellemzőek az önkéntes vagy egyéb közösségi tevékenységformák, a tanulók kis aránya vesz részt ilyen jellegű tevékenységekben. Az alacsony átlagértékek igazolják ezt az elgondolásunkat. A 30. táblázat adatai szerint a művészeti, zenei, vagy

színjátszó csoportban való részvétel a tanulók negyedére, illetve ötödére jellemző, a legkisebb arányú részvétel pedig a vallási szeretetszolgálatokhoz köthető (4,3 és 4,6%).

30. táblázat. Az Egyesületi-szervezeti részvétel (ESZR) faktor kérdőívitételeinek és összevont változóinak különbségei 7. és 11. évfolyamon

Sor-szám	Kérdőívitétel	7. évfolyam				11. évfolyam				Kül. szign.
		Részvétel (%)	Átlag	Szórás	Std. hiba	Részvétel (%)	Átlag	Szórás	Std. hiba	
12. i	Részt vesz-e nemzetiségi vagy etnikai kulturális egyesületben?	2,7	1,66	0,83	0,04	2,9	1,49	0,82	0,04	p < 0,00
12. g	Részt vesz-e a szűkebb közösség segítségét célzó önkéntes munkában?	6,7	2,05	0,96	0,05	6,4	1,90	0,96	0,04	p < 0,01
12. d	Részt vesz-e hagyományörző egyesületben?	5,2	1,87	0,97	0,05	6,8	1,73	1,00	0,05	p < 0,04
12. c	Részt vesz-e vallási szeretetszolgálatban	4,3	1,53	0,86	0,04	4,6	1,42	0,83	0,04	p < 0,05
12. e	Részt vesz-e jótékonyági szervezetben vagy adománygyűjtésben?	12	2,38	1,00	0,05	6,5	2,14	0,96	0,04	p < 0,00
12. k	Részt vesz-e művészeti, zenei, vagy színjátszó csoportban?	25,5	2,58	1,42	0,07	19	2,37	1,36	0,06	p < 0,02
<i>Egyesületi-szervezeti részvétel (ESZR)</i>		9,4	2,01	1,09	0,02	7,7	1,85	1,07	0,02	p < 0,00

A 15. ábra alapján figyelmet érdemel, hogy az átlagok minden esetben az általános iskolában magasabbak, tehát a részvétel és a részvételi hajlandóság az évek előrehaladtával kismértékű csökkenő tendenciát követ. Bár a részvételi arányok nem túl magasak a vizsgált területeken, eredményeink szerint a tanulók jelentős aránya hajlandó lenne részt venni valamennyi tevékenységformában. A legnagyobb mértékben jótékonykodásra vagy adománygyűjtésre lennének mobilizálhatók a diákok: a 7.-esek 67,2%-a, a 11.-esek 63,1%-a szívesen vagy esetleg részt venne benne. Emellett jelentős arányt képviselnek azok is, akik részt vállalnának a szűkebb környezetük segítésében is: az aktívan résztvevőkön felül a 7.-esek további 59,9%-a, a 11.-esek 52,4%-a hajlandóságot mutatna a szűkebb környezetük segítségét célzó önkéntes munkához.



15. ábra  
Az Egyesületi-szervezeti részvétel (ESZR) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon

Az egyes középiskolai iskolatípusokra vonatkozó eredmények összehasonlításakor a varianciaanalízis Scheffe utótesztje két alkalommal, a 12. g. és 12. k. kérdőívteteleknél (szűkebb közösség segítségét célzó önkéntes munka; művészeti, zenei, vagy színjátszó csoportban való részvétel) mutatta ki a gimnazisták magasabb eredményét a szakiskolásokkal szemben (l. 13. melléklet). Mindkét eltérés tényleges részvételi és szándékbeli különbséget tükröz. A gimnazisták 23,9%-a vesz részt valamilyen művészeti, zenei, vagy színjátszó csoportban, s további 43,2%-uk mutatna hajlandóságot ilyen tevékenységformára, miközben a szakiskolások arányai 14,6% (részvétel) és 38,2% (szándék). Az önkéntes munka a gimnazisták 9,1%-ára jellemző, s a fiatalok további 56%-a megfelelő módszerekkel aktivizálható lenne, ezzel szemben az önkéntes szakiskolás fiatalok aránya alacsonyabb (3,6%), a bizonytalan fiatalok aránya további 46,4%. A varianciaanalízis szerint a jótékonyági szervezetben vagy adománygyűjtésben való részvétel esetében is szignifikáns különbségek mutatkoznak ( $p < 0,03$ ), a változó páronkénti összehasonlításokban azonban nem mutatkozott meg egyik iskolatípus szignifikáns előnye sem.

A nemek szerinti különbségek vizsgálata során (31. táblázat) többnyire előzetes várakozásaink igazolódtak, s világosan elkülönülő csoportokat alkotnak az inkább lányok, illetve az inkább fiúk által előnyben részesített tevékenységformák. Míg a hagyományörzés esetében a 11. évfolyamos fiúk – s azon belül is a gimnazisták (részvétel: 11,4%; szándék: 44,8%) –, a jótékonyágban és a művészi önkifejezésben a lányok különülnek el mindkét évfolyamon.

31. táblázat. Az ESZR faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon

	7. évf.	11. évf.	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakis- kola	Szakközép- iskola	Gimná- zium
Részt vesz-e nemzetiségi vagy etnikai kulturális egyesületben?	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	F***
Részt vesz-e a szűkebb közösség segítségét célzó önkéntes munkában?	n. s.	n. s.	n. s.	L**	n. s.
Részt vesz-e hagyományörző egyesületben?	n. s.	F*	n. s.	n. s.	F***
Részt vesz-e vallási szeretetszolgálatban?	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	F***
Részt vesz-e jótékonyági szervezetben vagy adománygyűjtésben?	L	L	L**	L	n. s.
Részt vesz-e művészeti, zenei, vagy színjátszó csoportban?	L	L	L	L	n. s.

Megjegyzés: a jelöletlen F vagy L rövidítések  $p < 0,00$  szintű különbségekre utalnak; \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,02$ ; \*\*\* $p < 0,03$ ; F=fiúk értéke szignifikánsan nagyobb, L=lányok értéke szignifikánsan nagyobb, n. s. = nem szignifikáns

A különbségek relevanciájával kapcsolatban értékes megállapításokat tehetünk. A 14–15. mellékletben feltüntetett átlagértékek, valamint a részvételi arányok és részvételi szándék arányainak ismeretében megállapíthatjuk, hogy a 7. és 11. évfolyamos lányok – ha lehetőségük lenne rá – szívesen részt vennének jótékonykodásban vagy adománygyűjtésben, illetve valamilyen művészeti jellegű csoportban. A 7.-es lányok 11,8%-a vesz részt jótékonykodásban vagy adománygyűjtésben, s további 75,6%-uk mutat nyitottságot ez iránt. 11. évfolyamon az aktuális részvétel aránya alacsonyabb (6%), de az esetleges szándék hasonlóan magas (71,7%). A művészeti jellegű önkifejezés a jótékonykodásnál/ adománygyűjtésnél magasabb részvételi arányokat és mérsékeltbb részvételi szándékokat tükröz. A részvétel a 7.-es lányok 33,4%-ára

jellemző, s a lányok további 49,5%-a szívesen vagy talán csatlakozna ilyen csoport(ok)hoz, 11.-ben a részvételi arány alacsonyabb (19,5%), de a részvételi szándék hasonlóan magas (53,9%). Eredményeink alapján összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy e két tevékenységforma (játékokodás/adománygyűjtés és a közösség érdekében végzett önkéntes munka) alkalmas lenne a lányok közösségi aktivitásának elősegítésére.

*Az ESZR faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon*

Az Egyesületi-szervezeti részvétel faktor varianciájának 34,89%-át, illetve 31,69%-át ismerjük (32. táblázat), tehát változórendszerünkkel a hatások nagyobb arányát tudjuk magyarázni az általános iskolában, mint középiskolában. Mindkét életkorban a Felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktor összevont változójának hatása a legmeghatározóbb, hiszen az ismert hatások fele ehhez az egyetlen változóhoz köthető. Ez az eredmény alátámasztja a nemzetközi szakirodalom (*Verba* és mtsai, 1995) alapján megfogalmazott hipotézisünket ( $H_{23}$ ), miszerint a fiatalkori önkéntes vagy egyéb közösségi tevékenységformák összefüggnek a felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitással. A további változók közül 7.-ben jelentős szerep tulajdonítható az ESE faktor összevont változójának (10,53%), a további változók hatásai azonban nem ennyire karakteresek egyik évfolyamon sem.

Az FCA változó kivételével a magyarázóerővel rendelkező változók eltérőek a két életkorban. Hetedik évfolyamon az ismert hatást hordozó változók mindegyike társas vonatkozású, amelyben jelentős szerepet kapnak a kortársak is. Középiskolában viszont a felnőtt lét szerepei, valamint a közvetett, elvontabb pszichikus folyamatok lépnek az ismert szervezőerők közé.

*32. táblázat. Az ESZR faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon*

<i>Független változók</i>	<i>7. évfolyam</i>				<i>11. évfolyam</i>			
	<i>r</i>	$\beta$	$r^* \beta * 100$	<i>Szign.</i>	<i>r</i>	$\beta$	$r^* \beta * 100$	<i>Szign.</i>
FCA összevont változó	0,47	0,38	17,86	p<0,00	0,44	0,36	15,84	p<0,00
ESE összevont változó	0,39	0,27	10,53	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Osztály	0,20	0,16	3,20	p<0,02	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
ETE összevont változó	0,22	0,15	3,30	p<0,02	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Család létszáma	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,23	0,20	4,60	p<0,00
ID összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,25	0,16	4,00	p<0,00
JÁSRF összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,31	0,15	4,65	p<0,01
PÉ összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,20	0,13	2,60	p<0,02
<i>Összes megmagyarázott variancia (%)</i>			34,89				31,69	

Megjegyzés: FCA=Felnőttkori civil aktivitás, ESE=Empátia, segítség, együttműködés, ETE=Együttes tevékenység – egymásért, ID=Iskolai demokrácia, JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái, PÉ=Politikai énkép

Eredményeink összességében összhangban vannak, s megerősítik *Flanagan* és mtsai (1999) megállapításait. A regresszióelemzés újabb empirikus eredményekkel támasztja alá, hogy az egyesületi vagy szervezeti részvétel összefügg a felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitással, s annak egyik legbiztosabb előjelezőjének tekinthető.

## 7.2.2. Együttes tevékenység - egymásért

*Az ETE faktor életkorok, képzési típusok, nemek szerinti jellemzői*

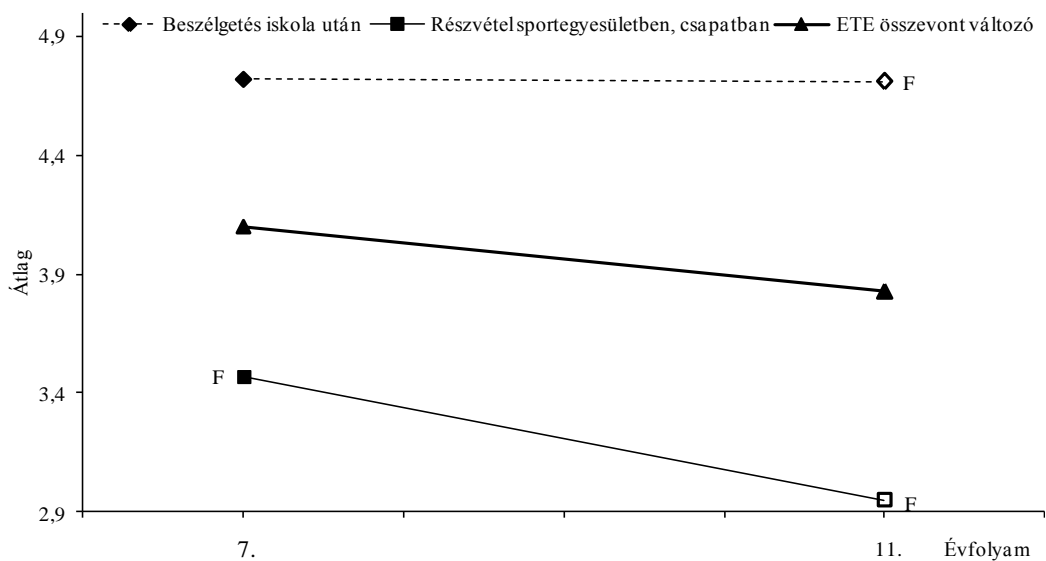
Az Együttes tevékenység – egymásért faktor tételeinek statisztikai jellemzőit és változónkénti különbségeit a 33. táblázatban foglaltuk össze, az eredmények grafikus megjelenítését pedig a 16. ábra tartalmazza.

33. táblázat. Az Együttes tevékenység – egymásért (ETE) faktor kérdőív-tételeinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon

Sor- szám	Kérdőív-tétel	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
17.	Milyen gyakran beszélget a barátaival közvetlenül iskola után?	4,72	0,65	0,03	4,71	0,69	0,03	n. s.
12. f	Részt vesz-e sportegyesületben, csapatban?	3,47	1,41	0,07	2,95	1,43	0,07	p < 0,00
<i>Együttes tevékenység - egymásért (ETE)</i>		4,10	1,26	0,04	3,83	1,42	0,05	p < 0,00

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Szignifikáns eltérések a sportegyesületben, csapatban való részvétel (12. f. item) és az összevont változó esetében mutathatók ki, de a különbségek nem olyan mértékűek, hogy azoknak pedagógiai relevanciát tulajdonítsunk. Az iskola utáni beszélgetések kérdőív-tétel elemzése során nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulók egyik legjellemzőbb szociális aktivitásformájának tekinthetjük: a diákok 79,5%-a mindkét évfolyamon egyetértett azzal, hogy minden nap beszélgetnek barátaikkal közvetlenül az iskola után. A sportegyesületben vagy csapatban való részvétel átlagértékei a részvételről, illetve annak szándékáról adnak áttekintést. A 7.-esek 51,4%-a részt vesz valamilyen csapatjátékban, s a válaszadók további 22,4%-a mutat szándékot ilyen jellegű aktivitásra. A 11.-esek körében a csapatjátékban való részvétel alacsonyabb, a tanulók 34,7%-ára jellemző, de további 25,7% azoknak az aránya, akik ugyan nem vesznek részt egyesületben vagy csapatban, de szívesen tennék.



16. ábra

*Az Együttes tevékenység – egymásért (ETE) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon*

A képzési típusok szerinti különbségek feltárására alkalmazott varianciaanalízis az ETE faktort alkotó mindkét változó esetében szignifikáns eltéréseket mutatott ki. A sportegyesületben vagy csapatban való részvétel esetében az átlagok összehasonlítása a gimnazisták magasabb átlagértékét jelezte (3,48) a szakiskolásokkal szemben (3,27). Míg a szakiskolásoknak mindössze 30,9%-a vesz részt valamilyen sportegyesületben vagy csapatban, addig a részvétel aránya a gimnazistáknál 39,3%. Az iskola utáni beszélgetések esetében a varianciaelemzés ugyan szignifikáns különbséget jelzett ( $p < 0,04$ ), de a kategóriaátlagok páronkénti összehasonlítása során (Dunnett T3-próba) nem mutatkozott meg egyik képzési típus előnye sem.

Az ETE faktor változóinak nemek szerinti különbségeit a 34. táblázat tartalmazza, a számszerűsített adatokat a 14–18. mellékletben foglaltuk össze. Mindkét változó esetében a fiúk javára mutatkoznak különbségek, s a részvételi arányok eltéréseinek megismerésével további empirikus adatokhoz juthatunk a fiúk és lányok által előnyben részesített aktivitásformákról. Az iskola utáni beszélgetések nemek szerinti eltérései 7.-ben még nem, 11.-ben azonban már megmutatkoznak. A beszélgetések gyakorisága mindkét nem esetében magas, a fiúk 86%-ára, a lányok 75%-ára jellemző. A képzés típusa szerint a szakközépiskolásoknál mutatkoznak nagyobb különbségek: a szakközépiskolás fiúk 90,5%, a lányok 76,6%-a beszélget társaival az iskola után.

A sportegyesületben vagy csapatban való részvétel esetében már 7. évfolyamon kimutathatóak a nemek szerinti különbségek, melyek középiskolában, s az egyes képzési típusokban tovább fokozódnak. Hetedikben a fiúk 56,9%-a, a lányok 46,4%-a vesz részt valamilyen csapatjátékban, 11.-ben ez az arány 51,7–22,5%-ra módosul, de a legnagyobb különbségek a gimnáziumi részmintában figyelhetők meg: a fiúk 56,3%-ára, míg a lányok 25%-ára jellemző valamilyen sportegyesületben vagy csapatban való részvétel.

34. táblázat. Az ETE faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon

	7. évf.	11. évf.	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakis- kola	Szakközép- iskola	Gimnázium
Milyen gyakran beszélget a barátaival közvetlenül iskola után?	n. s.	F	n. s.	F	n. s.
Részt vesz-e sportegyesületben, csapatban?	F*	F	n. s.	F	F

Megjegyzés: a jelöletlen F vagy L rövidítések  $p < 0,00$  szintű különbségekre utalnak; \* $p < 0,01$ ; F=fiúk értéke szignifikánsan nagyobb, n. s. = nem szignifikáns

#### Az ETE faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon

Az ETE faktort átfogóan jellemző összevont változó varianciájának nagyobb arányát ismerjük középiskolában (28,96%), mint általános iskolában (26,12%). Az ismert varianciák nem túl magasak, ami azt jelzi, hogy a változót befolyásoló közvetlen hatások jelentős része változórendszerünkkel nem tárható fel (l. 35. táblázat). A legnagyobb közvetlen hatást feltehetően az extrovertált-introvertált személyiségdimenzióknak, illetve a társas viselkedés egyes készségeinek tulajdoníthatnánk, de ezen tényezők vizsgálata nem képezte kutatásunk célját. Mindkét életkorban jelentős közvetlen hatást (7,83% és 5,06%) tulajdoníthatunk az iskolába járás szeretetének, emellett a „jó állampolgár” véleménynyilvánítási formáinak fontossági megítélése szerepel mindkét évfolyamon a közös ismert hatások között (5,46% és 1,28%). Hetedikben a magyarázóerővel rendelkező változók között megjelenik az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredménye 6,09%-os hozzájárulással,



azonban a negatív korrelációs együttható azt fejezi ki, hogy az intenzívebb társas aktivitás alacsonyabb teszteredménnyel párosul. A rajzjegy és számítástechnika-jegy jelenléte 7. évfolyamon jól értelmezhető, feltehetően az iskola utáni beszélgetések témastruktúrával állnak összefüggésben.

35. táblázat. Az ETE faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
Iskolába járás szeretete	0,29	0,27	7,83	p<0,00	0,23	0,22	5,06	p<0,00
Teszteredmény	-0,21	-0,29	6,09	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
JÁVF összevont változó	0,26	0,21	5,46	p<0,00	-0,08	-0,16	1,28	p<0,01
Rajzjegy	0,14	0,21	2,94	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Számítástechnika-jegy	0,19	0,20	3,80	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Nem	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,28	0,27	7,56	p<0,00
Anya iskolázottsága	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,21	0,17	3,57	p<0,00
HIA összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,03	0,20	0,60	p<0,00
NÉ összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,18	0,21	3,78	p<0,00
ESZR összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,12	0,18	2,16	p<0,00
Család létszáma	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,07	-0,16	1,12	p<0,01
Magatartásjegy	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,19	-0,17	3,23	p<0,01
Nyelvtanjegy	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,04	0,15	0,60	p<0,02
<i>Összes megmagyarázott variancia (%)</i>			26,12				28,96	

Megjegyzés: JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái, HIA=Haza iránti attitűdök, NÉ=Nemzeti érdekek, ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel

Középiskolában az ismert hatások rendkívül szétaprózódtak, hiszen tíz változó között oszlanak meg, melyek közül a nemeknek tulajdoníthatjuk a legnagyobb ismert hatást (7,56%). A környezeti tényezők közül az anya iskolázottsága (3,57%), valamint a család létszáma (1,12%) hordoz szignifikáns hatást. A magatartásjegy és a család létszáma esetében tapasztalt negatív korrelációk azt fejezik ki, hogy a család létszámának növekedésével és a magatartás javulásával csökken az együttes tanulói tevékenységek gyakorisága.

### 7.2.3. A felnőttkori radikális véleménynyilvánítás

*Az FRV faktor életkorok, képzési típusok, nemek szerinti jellemzői*

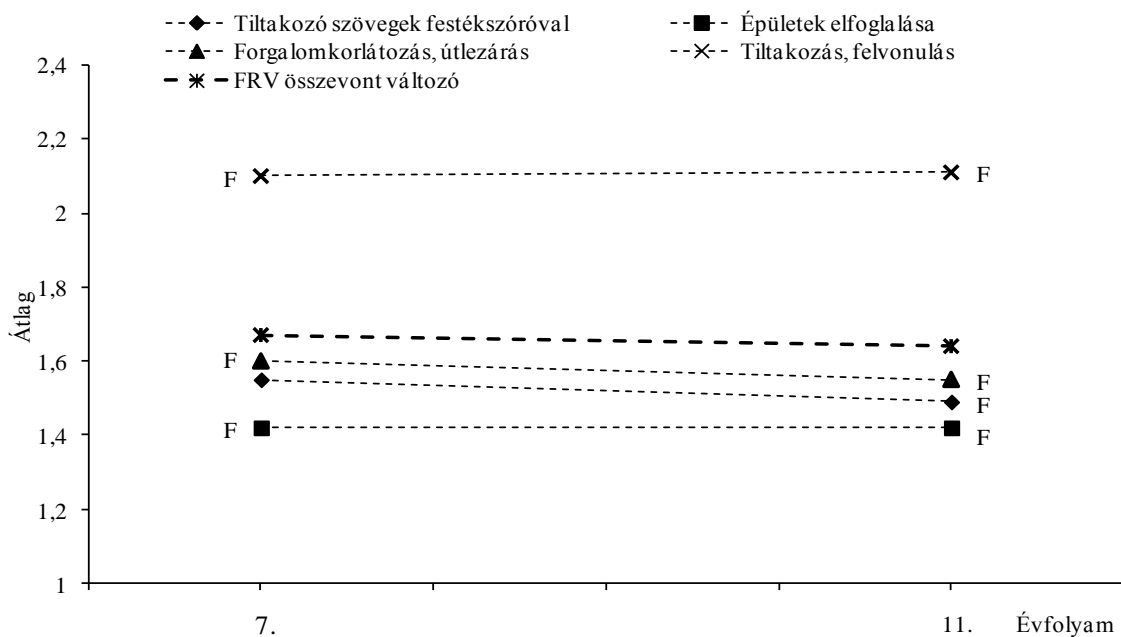
A felnőttkori radikális véleménynyilvánítás faktorba tartozó változók évfolyamonkénti átlagértékeit a 36. táblázatban foglaltuk össze. A mindkét évfolyamon egyöntetűen alacsony, 1,42–2,11 közötti tartományba rendeződött értékek a biztos elutasítás és a valószínű elutasítás kifejeződésének feleltethetők meg. Eredményeink szerint a kutatásban részt vevő 7.-es és 11.-es tanulóktól távol állnak a kérdőívben szereplő radikális véleménynyilvánítási formák, az évfolyamok között nem mutatkoznak szignifikáns különbségek, s a békés alapbeállítódás alól egyik középiskolai rész minta sem képez kivételt (17. ábra).

36. táblázat. A Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás (FRV) faktor kérdőívteteleinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon

Sor- szám	Kérdőívétel	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
21. j	Mit gondol, felnőttként fog-e tiltakozó szövegeket írni épületekre festékszóró spray-vel?	1,55	0,93	0,05	1,49	0,95	0,04	n. s.
21. l	Mit gondol, felnőttként részt fog-e venni épületek elfoglalásában tiltakozásként?	1,42	0,80	0,04	1,42	0,90	0,04	n. s.
21. k	Mit gondol, felnőttként részt fog-e venni forgalomkorlátozásban, útlezárásban?	1,60	0,80	0,04	1,55	0,90	0,04	n. s.
21. i	Mit gondol, felnőttként részt fog-e venni tiltakozásban vagy felvonulásban?	2,10	0,10	0,05	2,11	1,10	0,05	n. s.
Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás (FRV)		1,67	0,95	0,02	1,64	1,01	0,02	n. s.

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A nemek szerinti összehasonlítás eredményei előzetes várakozásainkat igazolták. A 37. táblázatban, illetve a 14–18. mellékletben számszerűsített formában is interpretált adatok a fiúk szignifikánsan magasabb átlagértékeiről tanúskodnak a legtöbb elemzett változó és részminta esetében egyaránt. Hetedik évfolyamon a 21. j. tétel (tiltakozó szövegek írása épületekre) kivételével a fiúk átlagértékei magasabbak a lányokénál, de az eltérések nem markánsak, a számszerűsíthető különbségek nem fejeznek ki valódi véleménykülönbségeket. 11. évfolyamon, valamint az egyes iskolatípusokban azonosított eltérések azonban már tényleges különbségekre utalnak: a lányokra jellemző teljes elutasítás mellett a fiúk válasza a „nem valószínű” kategóriához sorolhatók.



17. ábra  
A Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás (FRV) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon

37. táblázat. A FRV faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon

	7. évf.	11. évf.	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Mit gondol, felnőttként fog-e tiltakozó szövegeket írni épületekre festékszóró spray-vel?	n. s.	F	n. s.	F	F
Mit gondol, felnőttként részt fog-e venni épületek elfoglalásában tiltakozásként?	F*	F	n. s.	F	F
Mit gondol, felnőttként részt fog-e venni forgalomkorlátozásban, útlezárásban?	F	F	n. s.	F	F
Mit gondol, felnőttként részt fog-e venni tiltakozásban vagy felvonulásban?	F***	F	F	F**	F

Megjegyzés: a jelöletlen F vagy L rövidítések  $p < 0,00$  szintű különbségekre utalnak; \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,02$ ; \*\*\* $p < 0,03$ ; F=fűk értéke szignifikánsan nagyobb, n. s. = nem szignifikáns

Az FRV faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon

A többszörös regresszióelemzéssel a vizsgált jelenséget átfogóan jellemző összevont változó varianciájának 27,59%-át, illetve 36,66%-át tudjuk magyarázni a két évfolyamon (38. táblázat). Mindkét életkorban a felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ) összevont változó hatása a legmeghatározóbb, az összes ismert hatás közel felét ennek a változónak tulajdoníthatjuk. Meglepő, hogy két merőben ellentétes véleménykifejezési forma, mint a radikális véleménynyilvánítás és a demokratikus politizálás szándéka ilyen szorosán összekapcsolódik. Jelenlegi ismereteink szerint nem tudunk egyértelmű magyarázatot adni e két összevont változó összefüggésére, a lehetséges kapcsolat okaira azonban megfogalmazhatunk feltételezéseket, amelyek helytállóságát jövőbeli kutatásaink igazolhatják vagy cáfolhatják. Elképzelhető, hogy radikális véleménynyilvánítás szándéka és a politikai szerepvállalás iránti hajlandóság attól függ, hogy a tanulók alapvetően hogyan gondolkodnak a helyes és helytelen viselkedésről, vagyis e két aktivitásforma háttérében akár egy harmadik tényező, az erkölcsi gondolkodás sajátossága is állhat (az erkölcsi fejlődés kognitív fókuszú vizsgálatairól l. pl. Hofer és Pintrich, 1997; Kohlberg, Levine és Hower, 1983).

A felnőttkori politizálás szándéka mellett mindkét életkorban a szignifikáns hatások között találjuk az iskolai demokrácia faktor összevont változóját, valamint a nemet is. Bár az FCA és ESZR összevont változók jelentős különbségeket hordoznak, alapvetően mindkettő a mások (segítése) érdekében végzett munka aspektusaira utal. Az ismert varianciák tehát hasonló forrásokból építkeznek, ami egyúttal azt is jelzi, hogy a szignifikáns hatások stabil kapcsolatoknak bizonyulnak két különböző életkorban is.

38. táblázat. Az FRV faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
FPSZ összevont változó	0,40	0,31	12,4	$p < 0,00$	0,44	0,36	15,84	$p < 0,00$
ID összevont változó	-0,23	-0,26	5,98	$p < 0,00$	-0,19	-0,20	3,80	$p < 0,00$
EÁF összevont változó	-0,18	-0,13	2,34	$p < 0,05$	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
FCA összevont változó	0,22	0,21	4,62	$p < 0,01$	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Nem	0,15	0,15	2,25	$p < 0,04$	0,41	0,29	11,89	$p < 0,00$
Rajzjegy	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,23	0,15	3,45	$p < 0,00$
ESZR összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,12	0,14	1,68	$p < 0,01$
Összes megmagyarázott variancia (%)			27,59				36,66	

Megjegyzés: FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás; ID=Iskolai demokrácia; EÁF=Elvart állami felelősségvállalás; FCA=Felnőttkori civil aktivitás

A táblázatban szereplő negatív korrelációs együtthatók azt fejezik ki, hogy a magasabbra értékelt iskolai demokrácia (ID) és elvárt állami felelősségvállalás (EÁF) az esetleges felnőttkori radikális vélemény-kifejezési formák háttérbe szorulásával, mérséklődésével jár együtt. A magasra értékelt elvárt állami felelősségvállalás feltehetően az utópisztikus, irreális tanulói nézetek és elgondolások kifejezésére teremt alkalmat, az iskolai demokrácia pozitív megítélése azonban fontos pedagógiai üzenetet hordoz, hiszen azt jelzi, hogy az iskolában megélt pozitív, demokratikus tapasztalatok közreműködhetnek a radikális kifejezőeszközök háttérbe szorításában.

#### 7.2.4. Felnőttkori politikai szerepvállalás és civil aktivitás

*Az FPSZ és FCA faktor életkorok, képzési típusok és nemek szerinti jellemzői*

A 39. táblázatban foglaltuk össze a felnőttkorra tervezett két meghatározó jelentőségű tevékenységformát reprezentáló faktor egyes alkotóelemeinek statisztikai jellemzőit, valamint a két évfolyam összehasonlítása során mutatkozó esetleges különbségek szignifikanciáját. A táblázatban bemutatott évfolyamonkénti összehasonlítások az aláírásgyűjtés (21. g.) tétel kivételével szignifikánsak, az átlagértékek minden esetben a fiatalabb életkorban magasabbak. A felnőttkorra tervezett politikai szerepvállalás (FPSZ) tételeinek átlagértékei a valószínű elutasítást kifejező 2-es érték körül csoportosulnak, s a szignifikáns eltérések nem fejeznek ki lényegi véleménykülönbségeket. A fiatalok mindössze 6,1%-a (7. évfolyam) és 4,4%-a (11. évfolyam) jelezte, hogy felnőttként biztosan vagy valószínűleg indulna az önkormányzati választásokon, 8,5%-uk és 4,7%-uk lépne be valamelyik pártba, továbbá 10,2%-uk és 5,6%-uk venne részt ajánlószervények gyűjtésében. Ezek az eredmények összhangban vannak a szakirodalom alapján megfogalmazott hipotézisünkkel (H<sub>28</sub>).

39. táblázat. A Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ) és Felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktor kérdőív-tételeinek és összevont változóinak különbségei 7. és 11. évfolyamon

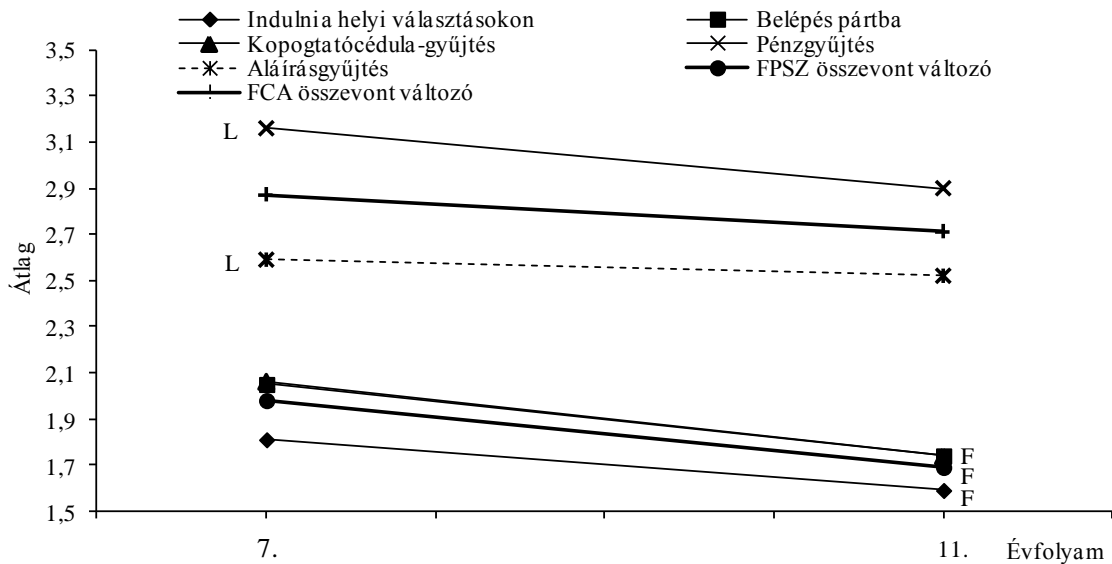
Sor- szám	Kérdőívtétel	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
21. e	Felnőttként indulni fog az önkormányzati választásokon?	1,81	0,95	0,05	1,59	0,92	0,04	p < 0,00
21. c	Felnőttként be fog lépni pártba?	2,05	1,01	0,05	1,74	0,93	0,04	p < 0,00
21. n	Felnőttként fog kopogtatócédulákat gyűjteni egy jelöltnek vagy pártnak?	2,06	1,08	0,05	1,74	0,99	0,05	p < 0,00
21. f	Felnőttként fog pénzt gyűjteni valamilyen nemes cél érdekében?	3,16	1,01	0,05	2,90	0,99	0,05	p < 0,00
21. g	Felnőttként fog aláírást gyűjteni kérvényhez, petícióhoz?	2,59	1,06	0,05	2,52	1,01	0,05	n. s.
<i>Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ)</i>		1,98	1,02	0,03	1,69	0,95	0,03	p < 0,00
<i>Felnőttkori civil aktivitás (FCA)</i>		2,87	1,07	0,04	2,71	1,02	0,03	p < 0,00

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktort az aktivitásformák két hagyományos és közismert formája reprezentálja (pénzgyűjtés, aláírásgyűjtés). A politikai aktivitásformákhoz képest az FCA változóinak átlagértékei magasabbak mindkét mért évfolyamon, a két változócsoporthoz valószínűleg az eltérő tanulói megítélés a 18. ábrán is megfigyelhető. Bár a tervezett civil megnyilvánulások átlagértékei nem utalnak

nagyfokú jövőbeli elkötelezettségre, mégis magukban hordozzák a helyzettől függő involválódás lehetőségét.

Az iskolák típusa szerint elvégzett elemzések nem mutatták ki egyik középiskolai iskolatípus elkülönülését sem (l. 13. melléklet), tehát az iskola típusa nem befolyásolja a 11. évfolyamosok felnőtt lét állampolgári szerepeivel kapcsolatos elgondolásait.



18. ábra

*A Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ) és Felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktorokat alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon*

A nemek szerinti elemzések eredményeiből (40. táblázat) világosan kirajzolódnak a fiúk és lányok életkoronként és a jövőbeli aktivitásformák tekintetében mutatkozó eltérései: a fiúk átlagértékei a politikai megnyilvánulás formáiban, a lányokéi pedig a civil tevékenységformákban magasabbak, a két életkorban azonban a tervezett aktivitásformák megítélése eltérő, ezáltal a változás szabályszerűségeire is következtethetünk. Hetedik évfolyamon a lányok felnőttkorra tervezett részvételi formái a civil tevékenységformák esetében (pénzgyűjtés és aláírásgyűjtés) magasabbak, 11. évfolyamra azonban a különbségek eltűnnek, a lányok korábbi előnye elhalványul. A fiúknál éppen ellentétes folyamatok figyelhetők meg: 7. évfolyamon még nem, középiskolában azonban már megmutatkozik a fiúk előnye a jövőbeli politikai szerepvállalás tekintetében (vö. H<sub>21</sub>).

A számszerű formában kifejezett eredmények (15. melléklet) alapján megállapíthatjuk, hogy a középiskolás lányoktól a helyi választásokon történő indulás áll a legtávolabb, ennél még a pártba belépés szándéka is magasabb átlagértékeket képvisel.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a két vizsgált életkor közötti négy évben a fiúk és lányok felnőttkori szerepeikkel kapcsolatos elképzelései valamelyest átrendeződnek: az életkor előrehaladtával mérséklődik a lányok civil tevékenységekben való részvételi szándéka, miközben kirajzolódik a fiúk erősebb elköteleződése a politikai szerepek iránt.

40. táblázat. Az FPSZ és FCA faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon

	7. évf.	11. évf.	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakis- kola	Szakközép- iskola	Gimná- zium
Felnőttként indulni fog az önkormányzati választásokon?	n. s.	F	n. s.	F	F
Felnőttként be fog lépni pártba?	n. s.	F*	n. s.	F**	n. s.
Felnőttként fog kopogtatócédulákat gyűjteni egy jelöltnek vagy pártnak?	n. s.	F*	n. s.	F***	n. s.
Felnőttként fog pénzt gyűjteni valamilyen nemes cél érdekében?	L	n. s.	n. s.	L**	n. s.
Felnőttként fog aláírást gyűjteni kérvényhez, petícióhoz?	L	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.

Megjegyzés: a jelöletlen F vagy L rövidítések  $p < 0,00$  szintű különbségekre utalnak; \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,03$ ; \*\*\* $p < 0,05$ ; F=fíúk értéke szignifikánsan nagyobb, L=lányok értéke szignifikánsan nagyobb, n. s. = nem szignifikáns

*Az FPSZ faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon*

Az elemzéseinkben szereplő összes függő változó közül az FPSZ faktor összevont változójának varianciáját tudjuk legnagyobb mértékben magyarázni mindkét vizsgált évfolyamon: 7.-ben a teljes variancia 53,64%-át, 11.-ben pedig a 43,49%-át ismerjük (41. táblázat). A legnagyobb magyarázóerővel rendelkező változók megegyeznek a két évfolyamon, a felnőttkori civil aktivitás, a felnőttkori radikális véleménynyilvánítás, illetve a politikai énkép származtatott mutatóival az ismert hatások 64,47%-át és 78,36%-át tudjuk értelmezni. Eredményeink alapján empirikus alátámasztást nyert, hogy a felnőtt lét szerepeihez kapcsolódó változók (FRV, FPSZ, FCA) szoros, egymással összefonódó kapcsolatban vannak.

A 41. táblázatban szereplő, közvetlen hatással rendelkező egyéb változók áttekintése további megállapításokkal gazdagíthatja a politikai szerepvállalás pszichikus szerveződésével kapcsolatos ismereteinket.

41. táblázat. Az FPSZ faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
FCA összevont változó	0,40	0,29	11,60	$p < 0,00$	0,29	0,17	4,93	$p < 0,00$
FRV összevont változó	0,40	0,26	10,40	$p < 0,00$	0,44	0,34	14,96	$p < 0,00$
PÉ összevont változó	0,34	0,37	12,58	$p < 0,00$	0,43	0,33	14,19	$p < 0,00$
Idegennyelv-jegy	-0,29	-0,23	6,67	$p < 0,00$	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Tesztteredmény	-0,30	-0,16	4,80	$p < 0,02$	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Szorgalomjegy	-0,09	0,26	2,34	$p < 0,00$	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Irodalomjegy	-0,25	-0,21	5,25	$p < 0,01$	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
DF összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,05	-0,21	1,05	$p < 0,00$
Anya iskolázottsága	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,10	-0,14	1,40	$p < 0,01$
JÁVF összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,33	0,14	4,62	$p < 0,01$
Család létszáma	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,14	0,11	1,54	$p < 0,02$
Iskolába járás szeretete	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,08	0,10	0,80	$p < 0,05$
<i>Összes megmagyarázott variancia (%)</i>			53,64				43,49	

Megjegyzés: FCA=Felnőttkori civil aktivitás; FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás; PÉ=Politikai énkép; DF=Demokrácia fogalma; JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái

Hetedikben a további ismert hatások mindegyike az iskolai kontextushoz kapcsolódik, az osztályzatok, továbbá az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei azonban nem túl kedvező képet vázolnak fel a politikai szerepvállalás kognitív befolyásoló tényezőiről. A negatív korrelációs együtthatók ugyanis azt fejezik ki, hogy az osztályzatok és teszteredmény fordítottan arányos a felnőttkorra tervezett politikai szerepvállalással: az erősebb szerepvállalási szándék alacsonyabb iskolai- és teszteredményekkel párosul. 11. évfolyamon – az anya iskolázottsága és a Demokrácia fogalma (DF) faktor összevont mutatója kapcsán – lényegesen kisebb mértékben ugyan (2,45%), de továbbra is felismerhetők e nyugtalanító jelenség jelei.

*Az FCA faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon*

A Felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktor abból a szempontból kiemelkedik az elemzett függő változóink közül, hogy a változó teljes varianciájának viszonylag jelentős részét ismerjük (l. 42. táblázat). A közvetlen hatások nagyobb arányát tudjuk kifejezni általános iskolában (43,98%), mint középiskolában (36,07%). A magyarázóerővel rendelkező változók egy része azonos a két életkorban, az ESZR, az FPSZ és JÁSRF származtatott mutatók teszik ki az ismert hatások 76,42, illetve 87,19%-át. Mindhárom változó szerepe jól értelmezhető, hiszen a felnőttkori szerepekkel (FPSZ), valamint a gondolkodás és viselkedés proszociális, segítő jellegű aspektusaira utalnak (ESZR, JÁSRF).

Bár a további ismert hatások szerepe – a 7.-es fizikajegy kivételével – logikusan értelmezhető (l. pl. nemek, család létszáma), közöttük nem ismerhetők fel szabályszerűségek; a változók között kognitív, affektív és környezeti tényezők egyaránt megjelennek.

*42. táblázat. Az FCA faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regressióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon*

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	<i>r</i>	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	<i>r</i>	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
ESZR összevont változó	0,47	0,26	12,22	p<0,00	0,44	0,35	15,40	p<0,00
FPSZ összevont változó	0,40	0,33	13,20	p<0,00	0,29	0,26	7,54	p<0,00
JÁSRF összevont változó	0,39	0,21	8,19	p<0,00	0,37	0,23	8,51	p<0,00
Nem	0,27	0,17	4,59	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Apa iskolázottsága	-0,25	-0,18	4,50	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Fizikajegy	0,08	0,16	1,28	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
EÁF összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,24	0,15	3,60	p<0,01
Család létszáma	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,02	0,15	0,30	p<0,01
Iskolába járás szeretete	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,06	0,12	0,72	p<0,02
<i>Összes megmagyarázott variancia (%)</i>			43,98				36,07	

Megjegyzés: ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel; FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás; JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái; EÁF=Elvárt állami felelősségvállalás

## 7.3. A társadalommal kapcsolatos fogalmak

### 7.3.1. A „jó állampolgár” segítő jellegű részvételi formái, vélemény-nyilvánítási formái és korszerű tevékenységformái

*A JÁSRF, JÁVF és JÁKT faktor életkorok, képzési típusok és nemek szerinti jellemzői*

A 7.-es és 11.-es tanulók „jó állampolgárról” vallott felfogásait, a tanulói válaszok főbb statisztikai jellemzőit foglaltuk össze a 43. táblázatban. A faktoranalízis során kialakult faktorok némiképp különböznek a korábbi nemzetközi vizsgálatok klasszifikációs törekvéseitől (vö. *Parker, 1996*), ennek ellenére eredményeink jelzést adnak arról, hogy a tanulók milyen jellegű részvételi formákat, tevékenységformákat tartanak a jó állampolgár ismertetőjegyeinek. A diákok eredménye hasonló mindkét évfolyamon, szignifikáns különbségek az emberi jogokat támogató tevékenységekben való részvétel esetében, illetve a JÁSRF összevont változónál mutathatók ki. Az emberi jogok támogatása megítélésében az eltérések releváns különbséget fejeznek ki: a 7.-esek inkább fontosnak tartják az emberi jogokért küzdő tevékenységekben való közreműködést, a középiskolások viszont bizonytalanok ennek fontosságában. A legmagasabb átlagértékek a politikum szférájához kapcsolódnak, mindkét életkorban konszenzus mutatkozik abban, hogy a szavazásokon való részvétel fontos ahhoz, hogy valakit jó állampolgárnak tartsunk: a véleménynyilvánítás e hagyományos formáját a 7.-esek és 11.-esek 57,5%-a, illetve 59,5%-a értékelte fontos vagy nagyon fontos szempontként.

43. táblázat. A „Jó állampolgár” segítő jellegű részvételi formái (JÁSRF), véleménynyilvánítási formái (JÁVF) és korszerű tevékenységformái (JÁKT) faktorok kérdőívtevételeinek és összevont változóinak különbségei 7. és 11. évfolyamon

Sor- szám	Kérdőívtevétele	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
20. f	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen olyan tevékenységekben, amiből a szűkebb közösségnek származik előnye?	3,13	0,98	0,05	3,03	0,96	0,04	n. s.
20. h	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen az emberi jogokat támogató tevékenységekben?	3,54	1,01	0,05	3,34	0,95	0,04	p < 0,00
20. a	Fontos, hogy egy jó állampolgár szavazzon minden választáson?	3,56	1,12	0,05	3,60	1,11	0,05	n. s.
20. c	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban?	2,92	1,05	0,05	2,92	1,04	0,05	n. s.
20. k	Fontos, hogy egy jó állampolgár használja a technikai vívmányokat (számítógép, internet, mobil kommunikáció)?	3,25	1,25	0,06	3,27	1,25	0,06	n. s.
20. j	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen környezetvédelmi munkában?	3,52	1,06	0,05	3,43	1,03	0,05	n. s.
Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái (JÁSRF)		3,34	1,02	0,04	3,18	0,97	0,03	p < 0,00
Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái (JÁVF)		3,24	1,13	0,04	3,26	1,13	0,04	n. s.
Jó állampolgár korszerű tevékenységformái (JÁKT)		3,38	1,17	0,04	3,35	1,15	0,04	n. s.

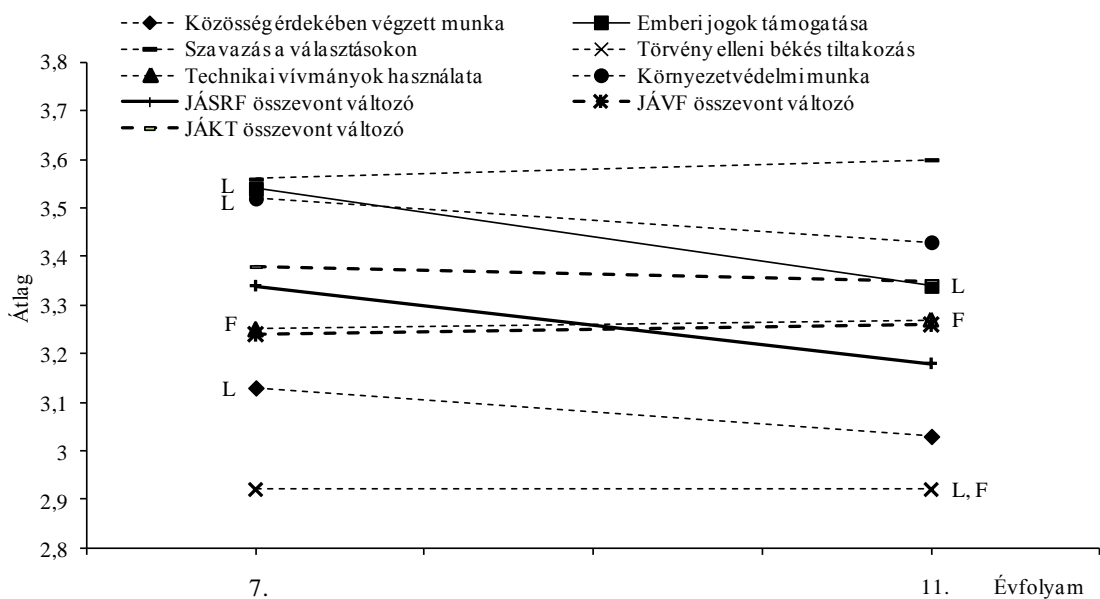
Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns



Eredményeink némileg ellentmondanak *Richardson és Torney-Purta* (2008) megállapításain alapuló hipotézisünknek ( $H_{24}$ ), mivel tanulóink a tradicionális, politikai részvételi formának nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a közösségi aktivitással kapcsolatos tevékenységformáknak. A faktorokat alkotó legtöbb változó a diákok bizonytalan álláspontjára utal, válaszaik nem fejeznek ki határozott elköteleződést egyik részvételi forma vagy tevékenységforma iránt sem (l. 19. ábra).

Az iskolatípusok szerinti különbségek nem jelentősek, mindössze egy esetben mutatkozik eltérés. Annak megállapítására, hogy valakit „jó állampolgárnak” tarthatunk-e vagy sem, a szakiskolások és szakközépiskolások értékítéletében a technikai vívmányok használata fontosabb szempontként szerepel, mint a gimnazistáknál (13. melléklet).

A jó állampolgárra jellemző részvételi- és tevékenységformák nemek szerinti sajátosságainak vizsgálata során világosan elkülönülő csoportokat alkotnak az inkább lányok által és inkább fiúk által preferált aktivitásformák (44. táblázat). A szűkebb közösség támogatását, az emberi jogokért küzdő tevékenységek támogatását, a törvények elleni békés tiltakozást, valamint a környezetvédelmi munka fontosságát vizsgáló tételek a lányok magasabb preferenciáit fejezik ki. Az emberi jogok támogatásának fontosságát a lányok mindkét életkorban a jó állampolgár ismertetőjegyei közé sorolják, s szerepét fontosabbnak ítélik meg, mint a fiúk. A szűkebb közösség támogatása, illetve a környezetvédelmi munkában való részvétel esetében a lányok preferenciája csupán 7. évfolyamon magasabb, középiskolában a két nem már azonos mértékben ítéli meg a két tétel szerepét a jó állampolgárral szemben támasztott tulajdonságok között. Emellett egy kérdőív-tétel esetében azt látjuk (igazságtalannak vélt törvény elleni tiltakozás), hogy a nemek szerinti differenciáló jelleg 11. évfolyamra nyilvánul meg. Egyetlen olyan itemet azonosíthatunk (technikai vívmányok használata), amelyet a fiúk mindkét életkorban nagyobb mértékben tartanak a jó állampolgár ismertetőjegyének, mint a lányok. A 7.-es fiúk 51,4%-a, a 11.-es fiúk 52,6%-a gondolja úgy, hogy a technikai vívmányok használata fontos vagy nagyon fontos szempont ahhoz, hogy valakit jó állampolgárnak tartsunk.



19. ábra

A „Jó állampolgár” segítő jellegű részvételi formái (JÁSRF), véleménynyilvánítási formái (JÁVF) és korszerű tevékenységformái (JÁKT) faktorokat alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon

44. táblázat. A JÁSRF, JÁVF és JÁKT faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon

	7. évf.	11. évf.	Középiskolai iskolatípusok		
			Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen olyan tevékenységekben, amiből a szűkebb közösségnek származik előnye?	L	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen az emberi jogokat támogató tevékenységekben?	L***	L	n. s.	L	n. s.
Fontos, hogy egy jó állampolgár szavazzon minden választáson?	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban?	n. s.	L	n. s.	n. s.	F****
Fontos, hogy egy jó állampolgár használja a technikai vívmányokat (számítógép, internet, mobil kommunikáció)?	F*	F**	n. s.	n. s.	n. s.
Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen környezetvédelmi munkában?	L*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.

Megjegyzés: a jelöletlen F vagy L rövidítések  $p < 0,00$  szintű különbségekre utalnak; \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,02$ ; \*\*\* $p < 0,03$ ; \*\*\*\* $p < 0,04$ ; F=fűk értéke szignifikánsan nagyobb, L=lányok értéke szignifikánsan nagyobb, n. s. = nem szignifikáns

*A JÁSRF, JÁVF és JÁKT faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon*

A JÁSRF, JÁVF és JÁKT faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regressziós elemzések eredményeit nem szemléltetjük táblázatos formában, a részletes adatokat a 19–21. mellékletekben foglaltuk össze. Elemzéseink szerint a változókat befolyásoló hatások jelentős részét nem ismerjük. A JÁSRF faktor származtatott mutatója esetében 7.-ben a teljes variancia 25,12%-át, 11.-ben 21,6%-át, a JÁVF összevont változó varianciájának 19,3%-át és 25,06%-át, míg JÁKT összevont változó varianciájának 9,73%-át, illetve 12,44%-át magyarázhatjuk az elemzésekbe bevont változórendszerrel. A JÁSRF faktor az egyetlen, amely összefüggésben van a felnőttkor közösségi jellegű állampolgári szerepeivel, bár a közvetlen magyarázó hatások nem túl jelentősek, mindössze 12,48% és 10% a két életkorban. A felnőtt lét szerepeivel kapcsolatos másik származtatott mutató (FCA) közvetlen hatása a JÁVF faktor 11. évfolyamos összevont változójánál mutatkozik meg 5,28%-os hozzájárulással.

A három faktor (JÁSRF, JÁVF, JÁKT) összevont mutatójával végzett regressziós elemzések során tapasztalt kismértékű magyarázó hatások leginkább arra a problémára hívják fel a figyelmet, hogy az iskolai és iskolán kívüli tanulói aktivitásformák nem tekinthetők az állampolgári szerepek megfelelő előrejelzőinek. A „jó állampolgárokkal” szemben támasztott elvárások ugyanis nem, vagy csak jelentéktelen összefüggést mutatnak a továbbtanulási szándékkal, az iskolához kötődő tanulói aktivitásformákkal (pl. cserediákprogram, délutáni szakkör, színjátszó kör) és az iskolán kívüli tevékenységformákkal (pl. adománygyűjtés, rászorulóknak megsegítése). Nyugtalanító eredményeink egyrészt azt jelzik, hogy a „jó állampolgári tulajdonságok” kialakulását nem segítik elő a felkínált iskolai és iskolán kívüli tevékenységformák, másrészt utalhatnak arra is, hogy a diákok eltérő módon gondolkodnak állampolgári szerepeikről, és a mérőeszközben felkínált állampolgári tulajdonságok és részvételi formák helyett más jellemzőket tulajdonítanak a „jó állampolgárhoz”.

### 7.3.2. A demokrácia fogalma

#### *A DF faktor életkorok, képzési típusok és nemek szerinti jellemzői*

A demokrácia- és állampolgár-értelmezések feltárására irányuló törekvések elsősorban a társadalomelméleti (Simon, 2001), valamint a politikai szocializációval foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokban kapnak kitüntetett szerepet (l. pl. Csáková, 2009; Nyüsti, 2010, Flanagan és Faison, 2001). Mivel a demokrácia- és állampolgár-értelmezéseket nem tekinthetjük normatív jellegűnek – nincs (és nem is alakulhat ki) konszenzus arra vonatkozóan, hogy milyen állampolgárookra lenne szüksége a demokráciáknak –, így a különböző társadalmi-kulturális viszonyok között élő tanulók is eltérő értelmezéseket alakíthatnak ki. Az oktatás kutatásával foglalkozók számára a problémakör vizsgálata elsősorban a tanulók nézet- és ismeretrendszerének változását befolyásoló tényezők kutatása és feltárása szempontjából releváns, mert arra kaphatunk választ, hogy a tanulók hogyan integrálják a demokráciával kapcsolatos specifikus ismereteket saját fogalmi rendszerükbe.

Eredményeink szerint a 7. és 11. évfolyamos tanulók egyaránt (1) a szabad véleménynyilvánítást, (2) a törvény előtti egyenlőséget, valamint (3) a politikai választás lehetőségét tekintik leginkább a demokrácia fogalmába tartozó tartalmi elemeknek (45. táblázat, 20. ábra). Adatink igazolják a Menezes és Campos (1997), valamint Sinatra és mtsai (1992) eredményei alapján megfogalmazott hipotézisünket (H<sub>25</sub>): a személyi szabadság problémaköre nem szerepelt a kérdőívteteleink között, de a politikai választás lehetősége a nemzetközi vizsgálatokban is a demokrácia egyik központi elemének bizonyult. A magyar felnőttek körében lebonyolított kutatás (Simon, 2001) eredményeivel összevetve pedig azt látjuk, hogy a törvény előtti egyenlőség a felnőtteknél is a demokrácia fogalmának egyik központi elemének tekinthető.

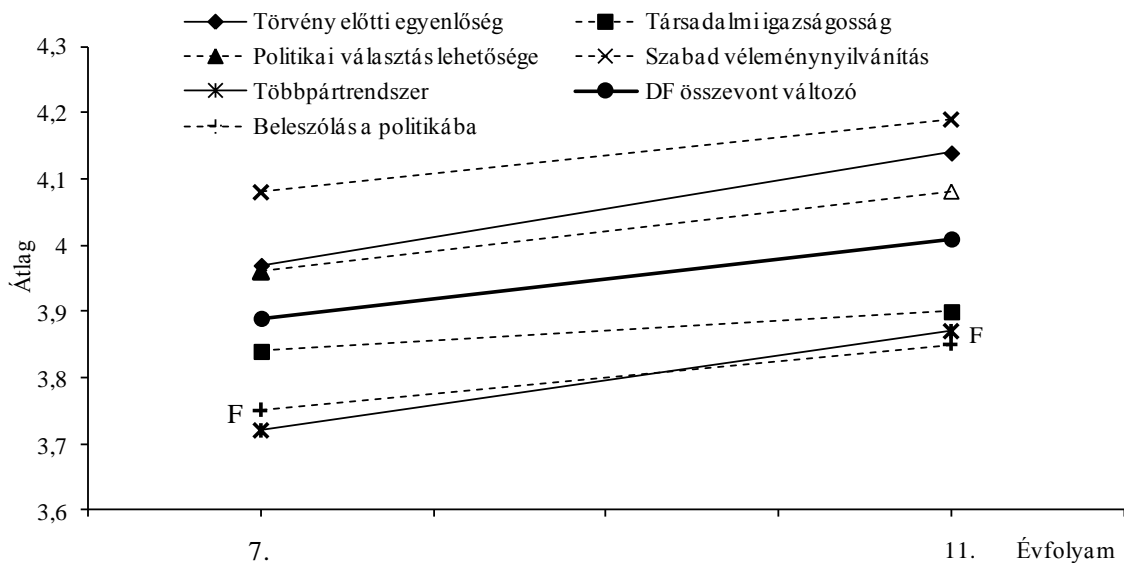
45. táblázat. *A Demokrácia fogalma (DF) faktor kérdőívteteleinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon*

Sor- szám	Kérdőívétel	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
42. f	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a beleszólás a politikába?	3,75	0,86	0,05	3,85	0,83	0,04	n. s.
42. i	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a törvény előtti egyenlőség?	3,97	0,90	0,05	4,14	0,89	0,04	p < 0,01
42. g	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a társadalmi igazságosság?	3,84	0,84	0,04	3,90	0,85	0,04	n. s.
42. c	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a politikai választás lehetősége?	3,96	0,89	0,05	4,08	0,90	0,04	n. s.
42. j	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a szabad véleménynyilvánítás?	4,08	0,91	0,05	4,19	0,87	0,04	n. s.
42. h	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a többpártrendszer?	3,72	0,82	0,05	3,87	0,86	0,05	p < 0,02
<i>Demokrácia fogalma (DF)</i>		3,89	0,88	0,02	4,01	0,88	0,02	p < 0,00

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A 45. táblázatban bemutatott, 3,72–4,19 közötti szűk tartományban csoportosuló magas átlagértékek azt jelzik, hogy alapvetően mindkét évfolyam tanulói a demokrácia fogalmába tartozónak vélik a kérdőívben szerepeltetett fogalmakat. A vizsgált életkorokban csupán két változónál azonosítottunk szignifikáns különbségeket az átlagértékekben, de a tapasztalt különbségek gyakorlati szempontból nem tekinthetők relevánsnak. A 7.-es és 11.-es tanulók tehát hasonló értelmezéseket alakítanak ki a demokrácia fogalmáról, a 20. ábrán az egymással szinte párhuzamosan haladó

jelölővonalak is azt szemléltetik, hogy a tanulók demokrácia-fogalmaiban négy év alatt nem mennek végbe átrendeződések, s a demokráciával kapcsolatos fogalmi rendszerük felszíni rétegei tulajdonképpen a 7. osztály végére kialakulnak tekinthető.



20. ábra  
A Demokrácia fogalma (DF) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon

A varianciaanalízis Scheffe utótesztje alapján iskolatípusok szerinti szignifikáns elkülönülés csupán egyetlen esetben, a politikai választás lehetőségénél mutatkozott: a szakközépiskolások és gimnazisták a politikai választást a demokrácia fogalmába jobban beletartozónak vélik, mint a szakiskolások.

Mivel a nemek szerinti különbségek sem jelentősek a faktort alkotó kérdőívteteleknél, ezért a szignifikáns különbségeket nem ismertetjük külön táblázatban. Mindössze két változónál (négy esetben) mutathatók ki különbségek, s mindegyik esetben a fiúk értékei a magasabbak. A 7.-es fiúk a politikába történő beleszólást jobban a demokrácia fogalmához illeszkedőnek vélik, mint a lányok ( $p < 0,01$ ), a többpártrendszer esetében pedig a 11. évfolyamon ( $p < 0,01$ ), a szakközépiskolai ( $p < 0,03$ ) és gimnáziumi részmintában ( $p < 0,03$ ) mutatkoznak hasonló különbségek (l. 14–15. és 17–18. melléklet). Bár a jelzett eltérések szignifikánsak, a különbségek egyik esetben sem olyan mértékűek, hogy pedagógiai jelentőséggel bírnának.

#### A DF faktor összesített változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon

A Demokrácia fogalma faktort átfogóan jellemző összesített változó varianciájának nagyobb arányát ismerjük középiskolában (26,41%), mint általános iskolában (21,99%). A két évfolyamon csupán két olyan összesített változót találunk (PÉ, EÁF), amely mindkét életkorban az ismert hatásokat gazdagítja. Az eltérő változórendszerek arra utalnak, hogy a fogalmi szerveződés belső logikája különbözik a két évfolyamon. Hetedik évfolyamon a politikai énkép (PÉ) változó felelős az összes megmagyarázott variancia 43,65%-áért, középiskolában pedig egyedül az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményének tudhatjuk be az ismert hatások 51,49%-át (46. táblázat). Bár a hatások jelentős részét nem ismerjük, figyelemreméltó,

hogy a hatással bíró változók többségét a faktoranalízis során létrejött összevont változók alkotják.

46. táblázat. A DF faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
Teszteredmény	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,40	0,34	13,6	p<0,00
PÉ összevont változó	0,32	0,30	9,6	p<0,00	0,25	0,25	6,25	p<0,00
Biológiajegy	0,24	0,24	5,76	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
ESE összevont változó	-0,17	-0,21	3,57	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
EÁF összevont változó	0,17	0,18	3,06	p<0,01	0,08	0,13	1,04	p<0,02
FRV összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,18	0,24	4,32	p<0,00
FPSZ összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,05	-0,24	1,2	p<0,00
Összes megmagyarázott variancia (%)			21,99		26,41			

Megjegyzés: PÉ=Politikai énkép; ESE=Empátia, segítség, együttműködés; EÁF=Elvárt állami felelősségvállalás; FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás; FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás

### 7.3.3. Elvárt állami felelősségvállalás

Az EÁF faktor életkorok, képzési típusok és nemek szerinti jellemzői

Az Elvárt állami felelősségvállalás faktor egyes változóinak évfolyam szerinti különbségeit foglaltuk össze a 47. táblázatban. Az elemzéseinkben szereplő négy változó közül három az állam és állampolgár viszonyaival, szerepeivel kapcsolatos tanulói vélemények feltárását tűzte ki célul, egy pedig az állam egyéb jellegű feladatvállalásainak tanulói igényét vizsgálta a környezetszennyezés megfékezésében elvárt állami szerepvállalás megkérdésével.

Eredményeink szerint az állam és állampolgár viszonyaival kapcsolatos kérdésekben szignifikáns különbségek mutatkoznak, a változások iránya azonban különbözik a mért területeken (l. 21. ábra). Minden változó átlagértéke magas a vizsgált évfolyamokon, de az életkor előrehaladásával csak a munkahelyteremtésben történő állami szerepvállalás igényében mutatkozik némi növekedés.

47. táblázat. Az Elvárt állami felelősségvállalás (EÁF) faktor kérdőív-tételeinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon

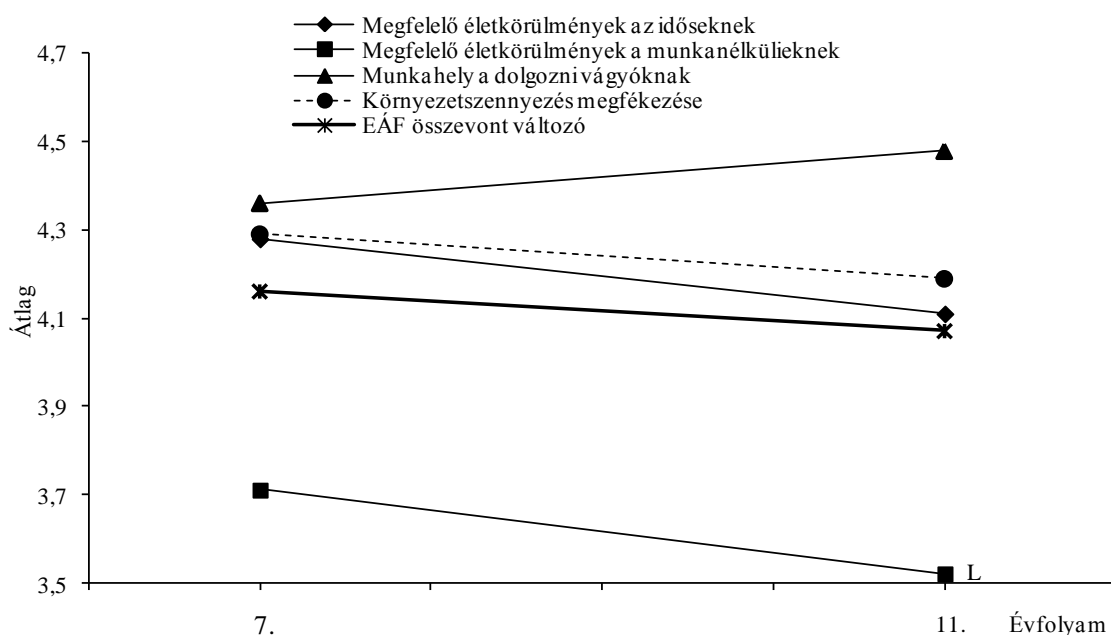
Sor-szám	Kérdőív-tétel	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
24. d	Az állam feladata-e megfelelő életkörülményeket biztosítani az időseknek?	4,28	0,77	0,04	4,11	0,84	0,04	p < 0,00
24. f	Az állam feladata-e megfelelő életkörülményeket biztosítani a munkanélkülieknek?	3,71	1,01	0,05	3,52	1,01	0,05	p < 0,00
24. a	Az állam feladata-e munkahelyet biztosítani azoknak, akik dolgozni akarnak?	4,36	0,75	0,04	4,48	0,75	0,03	p < 0,02
24. i	Az állam feladata-e megfékezni a környezetszennyezést?	4,29	0,98	0,05	4,19	0,93	0,04	n. s.
Elvárt állami felelősségvállalás (EÁF)		4,16	0,92	0,02	4,07	0,95	0,02	p < 0,00

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A 4-es skálaérték körül csoportosuló, szűk tartományt felölelő magas átlagértékek (3,52–4,48) azt fejezik ki, hogy a tanulók az állam feladatának tartják a kérdőívtekben szereplő tartalmakat (vö. H<sub>26</sub>). Az állami szerepelvárásokkal kapcsolatos kérdések feltehetően a realitástól elrugaszkodó, túldimenzionált és idealisztikus tanulói nézetek kifejezésére teremtettek alkalmat. A realitásokat nélkülöző, szerepek és felelőségek átruházására utaló tanulói elvárások a környezetszennyezés megfékezésében elvárt állami szerepvállalásban egyértelműen megmutatkoznak. Amennyiben a tanulók a válaszadás során figyelembe vették volna a realitásokat, azonosították volna, hogy környezetünk tisztaságának megóvása elsősorban nem az állam, hanem az egyes állampolgárok feladata és felelősége. A bemutatott eredmények kapcsolódnak egyik korábbi vizsgálatunkhoz, amelyben megállapítottuk, hogy a szakközépiskolások hajlamosak irreális elvárásokat megfogalmazni a köz- és jóléti szolgáltatásokban elvárható állami szerepvállalás mértékéről, mivel a tanulók válaszaiban erőteljesen érvényesültek az állam gondoskodó, szolgáltatások felett örökdő meggyőződések (Kinyó, 2008).

Az iskolák típusa szerint elvégzett elemzések nem mutatták ki egyik középiskolai iskolatípus elkülönülését sem (l. 13. melléklet), vagyis a képzés típusa nem árnyalja a 11. évfolyamosok állami felelősségvállalással kapcsolatos elgondolásait.

Az EÁF faktort alkotó változóknál tapasztalt nemek szerinti különbségeket nem szemléltetjük külön táblázatban, mivel csupán egyetlen esetben mutatkozik szignifikáns különbség. 11. évfolyamon a lányok jobban egyetértettek azzal, hogy az állam feladata megfelelő életkörülményeket biztosítani a munkanélküliek számára (átlag=3,61;  $p<0,02$ ), míg a fiúk eredménye a bizonytalan válaszadást kifejező középső skálaértékhez áll közelebb (átlag=3,39;  $p<0,02$ ).



21. ábra  
Az Elvárt állami felelősségvállalás (EÁF) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon

### *Az EÁF faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon*

Nem szemléltetjük táblázatos formában a faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regressziós elemzések eredményeit, a részletes adatok a 22. mellékletben találhatóak. Elemzéseink szerint a változót befolyásoló hatások nagy részét nem ismerjük, azaz jelenlegi ismereteink szerint nem tudjuk megállapítani, hogy milyen kognitív, affektív vagy környezeti tényezők állnak e sajátos gondolkodásforma háttérében. 7.-ben a teljes variancia 15,75%-át, 11.-ben pedig a 20,11%-át magyarázhatjuk az elemzésekbe bevont változórendszerrel. Bár a közvetlen hatások túlnyomó részét nem ismerjük, a NÉ és EÁF változók közvetlen kapcsolatát elemzéseink alátámasztották (7. évfolyamon a NÉ változó teszi ki az ismert hatások 46%-át, 11.-ben pedig a 22%-át).

### **7.3.4. Politikai énkép**

#### *A PÉ faktor életkorok, képzési típusok és nemek szerinti jellemzői*

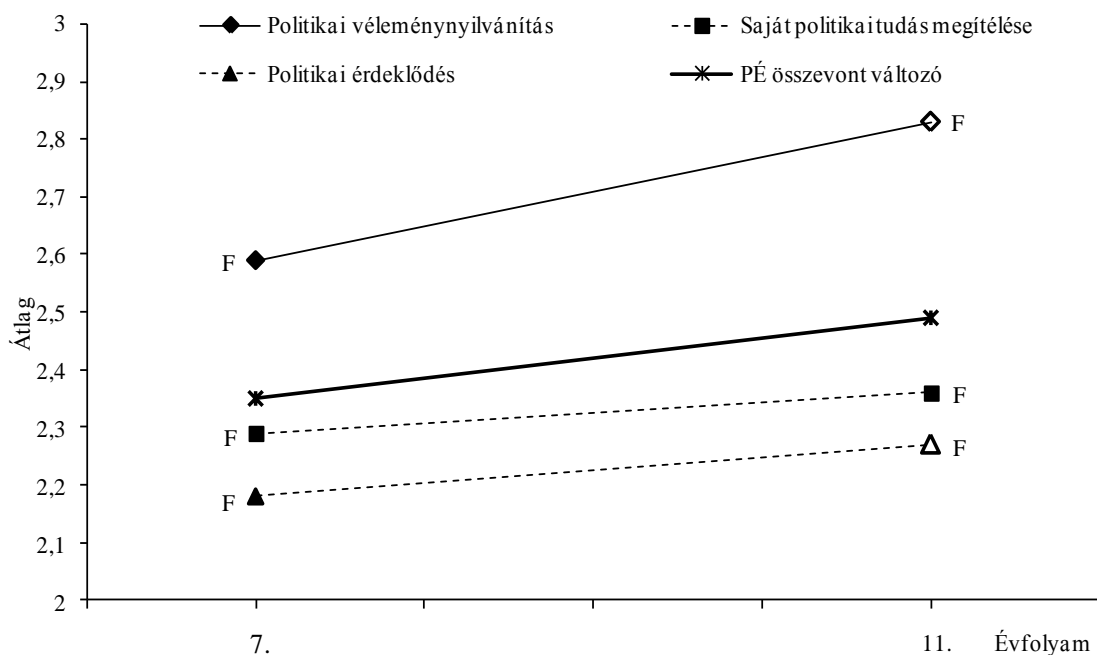
A Politikai énkép faktor tételeinek statisztikai jellemzőit és változónkénti különbségeit a 48. táblázatban foglaltuk össze, s emellett feltüntettük azt is, hogy a tanulók hány százaléka fejezte ki egyetértését az adott kérdésekben. Szignifikáns eltérések csupán a politikai véleménynyilvánítás (22. b. item) és az összevont változó esetében mutathatók ki, de azok valójában nem olyan mértékűek, hogy gyakorlati jelentőséggel bírnának.

*48. táblázat. A Politikai énkép (PÉ) faktor kérdőív-tételeinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon*

Sor- szám	Kérdőívtétel	7. évfolyam				11. évfolyam				Kül. szign.
		Egyet- ért (%)	Átlag	Szórás	Std. hiba	Egyet- ért (%)	Átlag	Szórás	Std. hiba	
22. b	Egyetért-e azzal, hogy politikai kérdések szóba kerülésekor általában van valami mondanivalója?	25,7	2,59	1,21	0,06	32,5	2,83	1,21	0,06	p < 0,00
22. a	Egyetért-e azzal, hogy többet tud a politikáról, mint kortársai?	12,5	2,29	1,04	0,05	14,1	2,36	1,06	0,05	n. s.
22. d	Egyetért-e azzal, hogy érdekli a politika?	15,1	2,18	1,19	0,06	18,6	2,27	1,19	0,06	n. s.
<i>Politikai énkép (PÉ)</i>			2,35	1,16	0,03		2,49	1,20	0,03	p < 0,00

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az eredményeket grafikus formában szemléltető 22. ábrán a politikai véleménynyilvánítás magasabb átlagértékei némileg elkülönülnek a faktorba tartozó többi változótól. A 2,59-es és 2,83-as évfolyamonkénti átlagok azt fejezik ki, hogy a tanulóktól annak ellenére sem áll távol a politikai témájú véleménynyilvánítás, hogy (1) nem érdekli őket a politika, és (2) saját politikai tudásukat sem értékelik magasabbra kortársaiknál.



22. ábra  
 A Politikai énkép (PÉ) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon

A középiskolai iskolatípusok szerinti összehasonlításban két változó esetében találunk eltéréseket. A szakközépiskolások és gimnazisták átlagértékei a saját politikai tudás megítélésében magasabbak a szakiskolásokénál, továbbá a gimnazisták politikai érdeklődése magasabb, mint a szakiskolásoké (l. 13. melléklet). Az alacsony, 2-es érték körül csoportosuló átlagértékek azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy az eredményeket minden esetben a politikum elutasításának kontextusában értelmezhetjük, s ezen az összképen az iskolatípusok szerinti különbségek sem változtatnak.

A nemek szerinti különbségek – a kérdőív teljes változórendszere tekintetében – a politikai énkép tételeinél nyilvánulnak meg a legmarkánsabban: a szakiskola kivételével minden részmintában a fiúk átlagértékei a magasabbak (49. táblázat), s az azonosított eltérések több esetben pedagógiai szempontból is jelentősek. Eredményeink szerint 7. évfolyamon és a gimnáziumi részmintában a fiúk politikai megnyilatkozásának szándéka erősebb a lányokénál, a saját politikai tudás megítélésében pedig a szakközépiskolás és gimnazista fiúk magabiztosabbak. Hetedik évfolyamon a fiúk 31,3%-ára, s a lányok 21,6%-ára jellemző a politikai véleménynyilvánítás szándéka, míg a gimnáziumi részmintában a politikai megnyilatkozás szándékának nemek szerinti aránya 45,5%-20,4%. A politikai magabiztosság a szakközépiskolás fiúk 23,8%-ára, a gimnazista fiúk 26,1%-ára jellemző, míg ugyanezek az arányok a lányok esetében 8,9% és 10,6% az azonos képzési típusokban. Emellett lényegiek a különbségek a politika iránti érdeklődésben is. A 3.5.4. fejezetben bemutatott szakirodalmi megállapításokkal ellentétben úgy tűnik, nem jelenthetjük egyértelműen, hogy a fiatalok teljesen kiábrándultak a politikából, s az érdektelenség lenne rájuk jellemző (vö. H<sub>27</sub>). A szakközépiskolás és gimnazista fiúk esetében számított 2,67 és 2,6 átlagértékek ugyanis azt fejezik ki, hogy a tanulók (már) nem elutasítóak, s a politikai iránt érdeklődő réteg mellett jelentős arányt képviselnek azok, akikre a bizonytalanság jellemző: a 27%-nyi (szakközépiskolás) és 27,3%-nyi (gimnazista) politika iránt érdeklődő fiú mellett a bizonytalanok aránya 28,6% és 25%. E tekintetben tehát a populáció differenciálódott,



s nem tekinthető homogénnek. Eredményeink értelmezése annyiban körültekintést igényel, hogy a kérdőív kitöltésekor választási kampány zajlott hazánkban, így nem jelenthetjük ki teljes bizonyossággal, hogy a jelzett különbségek tartós pszichikus változásokat tükröznek.

49. táblázat. A PÉ faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon

	7. évf.	11. évf.	Középszkolai iskolatípusok		
			Szakis- kola	Szakközép- iskola	Gimná- zium
Egyetért-e azzal, hogy politikai kérdések szóba kerülésekor általában van valami mondanivalója?	F	F	n. s.	F*	F
Egyetért-e azzal, hogy többet tud a politikáról, mint kortársai?	F	F	n. s.	F*	F
Egyetért-e azzal, hogy érdekli a politika?	F	F	n. s.	F	F**

Megjegyzés: a jelöletlen F vagy L rövidítések p<0,00 szintű különbségekre utalnak; \*p<0,01; \*\*p<0,05; F=fiúk értéke szignifikánsan nagyobb, n. s. = nem szignifikáns

A PÉ faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon

A Politikai énkép (PÉ) faktort jellemző összevont mutatóval mint függő változóval végzett regresszióelemzés eredményeit foglaltuk össze a 50. táblázatban. Mindkét mért évfolyamon a hatások kb. egyharmadát ismerjük, s a magyarázóerővel rendelkező változók egy része azonos a két életkorban. Hetedikben és 11.-ben is a felnőttkorra tervezett politikai szerepvállalás (FPSZ) közvetlen hatása a legmeghatározóbb, de jelentősebb magyarázó erőt tulajdoníthatunk a demokrácia fogalma (DF) összevont mutatójának is.

A szakirodalmi megállapítások (pl. Szabó és Falus, 2000; Csákó és mtsai, 2000) alapján kialakított előzetes várakozásunkkal ellentétben egyik regresszióelemzés sem mutatta ki a közvetlen, családi szocializációs tényezők önálló hatását. Eredményeink szerint a tanulók politikai énképének szerveződésében leginkább a jövőorientált viselkedés játszik szerepet, melynek meghatározó összetevője, hogy a diákok milyen képet alakítanak ki magukról mint politikai szerepe(ke)t vállaló állampolgárról. Bár vizsgálatunkban a családi háttér és egyéb környezeti tényezők politikai énképre gyakorolt közvetlen hatása nem mutatható ki, közvetett hatásként azonban – az FPSZ változót közvetlenül befolyásoló tényezőként – jelen vannak.

50. táblázat. A PÉ faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	β	r* β*100	Szign.	r	β	r* β*100	Szign.
FPSZ összevont változó	0,34	0,36	12,24	p<0,00	0,43	0,35	15,05	p<0,00
DF összevont változó	0,32	0,26	8,32	p<0,00	0,25	0,19	4,75	p<0,00
Továbbtanulási szándék	0,16	0,24	3,84	p<0,00	0,15	0,16	2,40	p<0,01
Magatartásjegy	-0,12	-0,19	2,28	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
NÉ összevont változó	0,21	0,16	3,36	p<0,02	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
JÁVF összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,35	0,21	7,35	p<0,00
Nem	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,27	0,13	3,51	p<0,03
Összes megmagyarázott variancia (%)	30,04				33,06			

Megjegyzés: FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás; DF=Demokrácia fogalma; NÉ=Nemzeti érdekek; JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái

## 7.4. Haza iránti elköteleződés

### 7.4.1. Nemzeti érdekek és a haza iránti attitűdök

*A NÉ és HIA faktor életkorok, képzési típusok és nemek szerinti jellemzői*

Az 51. táblázatban összefoglaltuk a Nemzeti érdekek (NÉ) és Haza iránti attitűdök (HIA) faktor változóinak évfolyamonkénti átlagát, szórását, a mérés standard hibáját, illetve az elvégzett t-próbák alapján mutatkozó szignifikáns különbségeket. Két, HIA faktorhoz változó kivételével (idegen kulturális befolyás és külföldi politikai hatásgyakorlás megakadályozása) szignifikáns eltérések mutatkoztak a mért évfolyamok tanulói körében. Az 51. táblázat adatai és a 23. ábrán grafikusán is megjelenített eredmények alapján kirajzolódik, hogy a két faktor változórendszerének mért sajátosságai, a változások jellemzői eltérőek. A NÉ faktor egyetlen szignifikáns különbséget mutató változója (hazai termékek vásárlása) esetében a magasabb évfolyam magasabb átlagértékkel jár együtt, viszont a HIA faktor minden kérdőívitétele esetében fordított irányúak a változások.

*51. táblázat. A Nemzeti érdekek (NÉ) és Haza iránti attitűdök (HIA) faktor kérdőívitételeinek és összevont változóinak különbségei 7. és 11. évfolyamon*

Sor- szám	Kérdőívitétel	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
23. i	Meg kellene-e akadályozni, hogy idegenek befolyásolják hazánk hagyományait és kultúráját?	3,97	1,03	0,05	4,00	1,03	0,05	n. s.
23. b	Meg kellene-e akadályozni, hogy más országok hatást gyakoroljanak a magyar politikára?	3,79	1,03	0,05	3,80	1,01	0,05	n. s.
23. a	Olyan termékeket kellene vásárolni, amelyeket itthon készítettek, segítve ezzel a munkahelyek megőrzését?	3,83	1,08	0,05	4,11	0,98	0,04	p < 0,00
23. f	Nagyon szereti Magyarországot?	3,78	1,08	0,05	3,47	1,08	0,05	p < 0,00
23. h	Hosszabb távon is itt szeretne élni?	3,16	1,27	0,06	2,78	1,22	0,06	p < 0,00
23. d	Magyarország megérdemli, hogy más országok elismerjék teljesítményeit?	3,93	1,00	0,05	3,79	1,04	0,05	p < 0,04
<i>Nemzeti érdekek (NÉ)</i>		3,86	1,05	0,03	3,97	1,02	0,03	p < 0,01
<i>Haza iránti attitűdök (HIA)</i>		3,62	1,17	0,03	3,35	1,19	0,03	p < 0,00

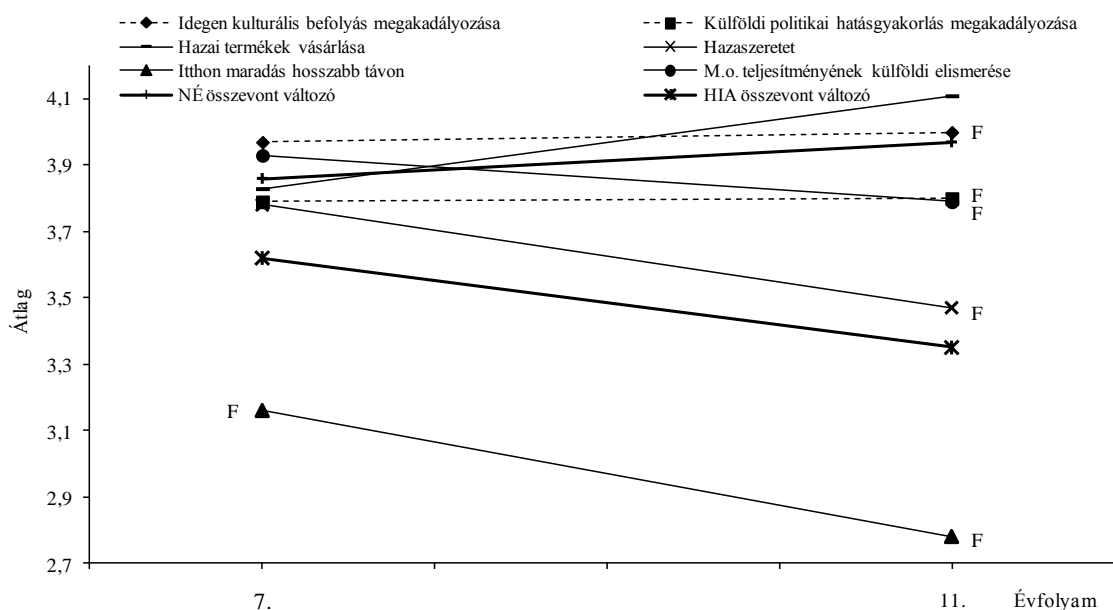
Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

A tanulók mindkét évfolyamon közel azonos mértékben értenek egyet a nemzeti érdekekhez kapcsolódó kérdésekkel. A meglehetősen magas, 4-es átlagérték körül csoportosuló tanulói válaszok alapján hazánkat egy külső hatásoktól elzárkózó, kulturális, politikai és gazdasági értelemben is független országgént képzelik el. A NÉ faktor kérdőívitételei annyiban hasonlítanak a korábban bemutatott Elvárt állami felelősségvállalás (EÁF) faktor változóhoz, hogy mindkettő alkalmat teremtett a valós körülményektől elrugaszkodó tanulói elgondolások kifejezésére. A realitásokat figyelmen kívül hagyó tanulói vélemények a NÉ faktor változóinak esetében a kirekesztő identitás egyes elemeinek megjelenésében, az EÁF faktor esetében pedig az állampolgári szerepek és felelőségek államra történő átruházásának szándékában mutatkoztak meg. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy kutatásainkban a tanulók

társadalomelméleti gondolkodásának néhány sajátos vonulata rajzolódott ki, amelynek középpontjában az állam és állampolgár viszonyának sajátos, realitásokat nélkülöző szerepértelmezése áll. Eszerint, az egyén számára eszményített körülmények megteremtését olyan államtól várják, amely (1) a nemzeti érdekeket a külső, idegen hatások kizárásával képviseli, valamint (2) átvállalja az állampolgári felelőségek nagy részét is.

Váratlan és meglepő eredménynek számít, hogy a nemzeti érdekeket előtérbe helyező, külső, idegen hatásokat kizáró tanulói nézetek és elgondolások nem járnak együtt a haza iránti erős attitűdökkel. A diákok a HIA változói közül csak hazánk teljesítményének külföldi elismerésével értenek egyet, mindkét évfolyamon bizonytalanok viszont abban, hogy hosszabb távon is Magyarországon szeretnének élni. Ugyancsak meglepő, hogy a direkt módon a haza szeretetére vonatkozó kérdőívtertel eredménye csak a 7. évfolyamon tanúskodik erős hazaszeretetről, a középiskolások átlageredménye viszont már az elbizonytalanodást fejezi ki, s a vélemények közelebb állnak a tradicionális demokráciákra jellemző, kritikusabb beállítottsághoz. Ezek az eredmények alapvetően ellentmondanak az előzetes feltételezésünknek (H<sub>29</sub>).

Az iskolák típusa szerinti eltérések feltárására irányuló elemzések nem mutattak ki elkülönülő részmintá(ka)t, ebből a szempontból tehát eredményeink nem differenciálódnak tovább, az életkorok szerint azonosított különbségek forrását feltehetően a nemek szerinti eltérésekben kell keresni.



23. ábra

*A Nemzeti érdekek (NÉ) és Haza iránti attitűdök (HIA) faktorokat alkotó változók tanulói megítélése a 7. és 11. évfolyamon*

Az 52. táblázat a NÉ és HIA faktor változóinak nemek szerinti különbségeit tartalmazza. Megállapíthatjuk, hogy minden esetben a fiúk átlagértékei nagyobbak, s az eltérések elsősorban a középiskolások körében, s azon belül is a szakközépiskolai és gimnáziumi részmintában mutatkoznak meg. A 14–18. mellékletben számszerűsített átlagértékek áttekintésével megállapítást nyert, hogy a fiúk magasabb átlagértékei – a hazaszeretetre vonatkozó kérdéstől eltekintve – nem fejeznek ki tényleges véleménybeli különbséget. A hazaszeretetre utaló kérdés esetében viszont a szakközépiskolások és gimnazisták körében a fiúk javára kimutatott eltérések valódi véleménykülönbségeket

takarnak: míg a fiúk átlagértékei egyetértésre utalnak, a lányokéit már a bizonytalan haza iránti érzelmek kifejeződésének tekinthetjük. A legnagyobb különbségek a gimnazista fiúk átlaga (3,77) és a szakközépiskolás lányok átlaga (3,25) között mutatkoznak

52. táblázat. A NÉ és HIA faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon

	7. évf. 11. évf.		Középiskolai iskolatípusok		
			Szakis- kola	Szakközép- iskola	Gimná- zium
Meg kellene-e akadályozni, hogy idegenek befolyásolják hazánk hagyományait és kultúráját?	n. s.	F	n. s.	F****	F
Meg kellene-e akadályozni, hogy más országok hatást gyakoroljanak a magyar politikára?	n. s.	F	F	F****	F
Olyan termékeket kellene vásárolni, amelyeket hazánkban készítettek, segítve ezzel a munkahelyek megőrzését?	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Nagyon szereti Magyarországot?	n. s.	F	n. s.	F****	F****
Hosszabb távon nem szeretne másik országban élni.	F*	F*	n. s.	n. s.	F*
Magyarország megérdemli, hogy más országok elismerjék teljesítményeit?	n. s.	F	n. s.	F**	F****

Megjegyzés: a jelöletlen F vagy L rövidítések p<0,00 szintű különbségekre utalnak; \*p<0,01; \*\*p<0,02; \*\*\*p<0,03; \*\*\*\*p<0,04; F=fiúk értéke szignifikánsan nagyobb, n. s. = nem szignifikáns

### A NÉ és HIA faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon

A két faktor összevont változójával végzett regressziós elemzések eredményeit szöveges formában foglaljuk össze, az elemzések részletes eredményei a 23. és 24. mellékletben tekinthetők meg táblázatos formában. Mindkét faktor mindkét évfolyama esetében a befolyásoló hatások kevesebb, mint egyharmadát ismerjük. Mindkét faktor összevont mutatójára igaz, hogy a legnagyobb szignifikáns hatást hordozó változónak – 10% körüli magyarázó erővel – éppen a másik faktor összevont változója tekinthető. A függő változók varianciáját alapvetően eltérő változórendszerek magyarázzák a két életkorban, de mindkettőnél a szignifikáns hatásokat hordozó összetevők között található az Iskolai demokrácia (ID) és az Együttes tevékenység – egymásért (ETE) származtatott mutató. Mindkét függő változónál elsősorban az azonosított faktorok összevont mutatói szerepelnek az ismert hatások között; emellett a NÉ faktor összevont mutatójánál az osztály és a nyelvtananyag, a HIA származtatott mutatójánál pedig a nem és az iskolába járás szeretete szerepel az egyéb változók között.

## 7.5. Demokrácia, esélyegyenlőség és méltányosság az iskolában

### 7.5.1. Iskolai demokrácia

*Az ID faktor életkorok, képzési típusok és nemek szerinti jellemzői*

Az iskolai demokrácia faktorba tartozó kérdőív-tételek (1) a tanárok iránti bizalom, (2) a tanulói vélemények tiszteletben tartása és a véleménynyilvánítás órai lehetősége, (3) az iskola állapotának megőrzése, valamint (4) a diákönkormányzati javaslatok hasznosságának megítélése alapján jellemzik az iskola belső világának egyik

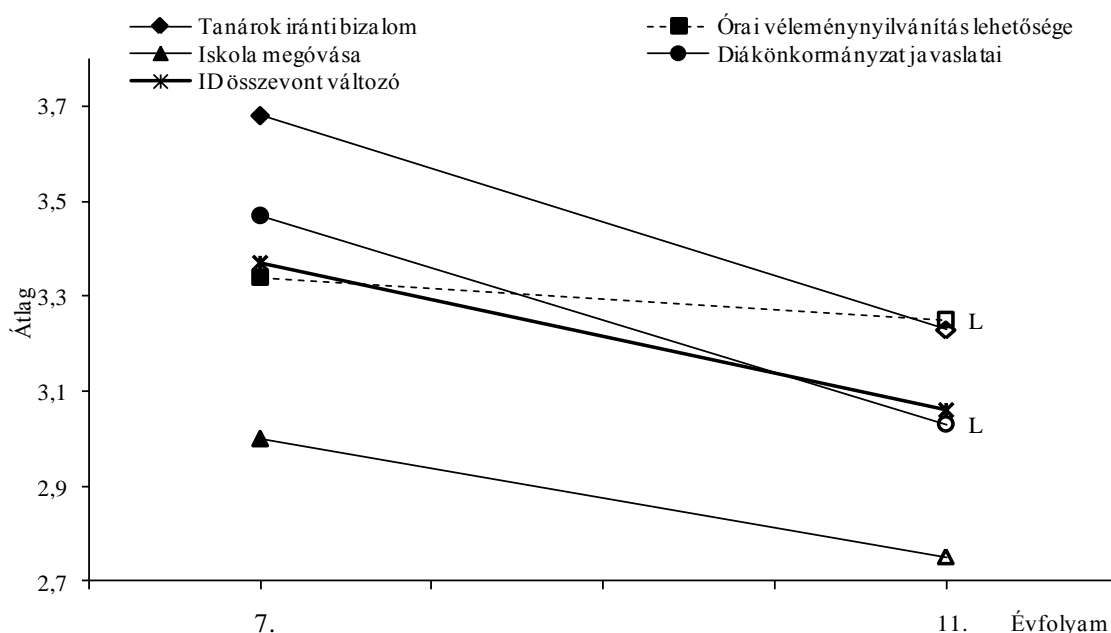
meghatározó szociális aspektusát. A korábbiakhoz hasonlóan, táblázatban foglaljuk össze a faktorba tartozó változók évfolyamonkénti átlagértékeit (l. 53. táblázat).

Adataink annak ellenére is viszonylag kiegyenlített, jelentősebb ingadozásoktól mentes képet vázolnak fel az iskolák demokratikus világáról, hogy az életkor előrehaladtával az iskola demokratikus viszonyait jellemző változók megítélése – a tanulói vélemények tiszteletben tartása és a vélemény-kifejezés biztosítása kivételével – szignifikánsan alacsonyabb. Az eredmények kiegyenlítetttségét a bizonytalan válaszkategória körül csoportosuló átlagértékekkel magyarázhatjuk. Egyetlen változó esetében azonosíthatunk pedagógiai relevanciával bíró változást: a tanárok iránti bizalom – amelyhez 7.-ben a legmagasabb átlagérték társult – az évek előrehaladtával megkérdőjeleződik, s bizalomvesztésnek lehetünk tanúi (l. 24. ábra).

53. táblázat. Az Iskolai demokrácia (ID) faktor kérdőívitételeinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon

Sor-szám	Kérdőívitétel	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
44. e	Megbízhatnak tanáraikban?	3,68	1,07	0,05	3,23	1,11	0,05	p < 0,00
45. a	A tanárok tiszteletben tartják a diákok véleményét, és megengedik, hogy elmondják az órán?	3,34	1,04	0,05	3,25	1,01	0,05	n. s.
44. c	Mindenki igyekszik az iskola állapotára és berendezéseire vigyázni?	3,00	1,08	0,05	2,75	1,04	0,05	p < 0,00
44. a	A diákönkormányzat javaslatai jobbá teszik az iskolát?	3,47	0,97	0,05	3,03	1,00	0,05	p < 0,00
Iskolai demokrácia (ID)		3,37	1,07	0,03	3,06	1,06	0,02	p < 0,00

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns



24. ábra  
Az Iskolai demokrácia (ID) faktort alkotó változók tanulói megítélése  
7. és 11. évfolyamon

A faktoranalízis során létrejövő faktorok közül az Iskolai demokrácia az egyetlen, amelynek minden változójánál szignifikáns különbségek mutatkoznak a képzési típusok szerinti összehasonlítások során (13. melléklet). Az adatok leíró statisztikai jellemzése világos szabályszerűségeket tükröz: minden változó esetében a szakiskola-szakközépiskola-gimnázium képzési típus szerinti átlagérték-növekedés figyelhető meg. A matematikai statisztikai összehasonlítások során azonban differenciáltabb kép rajzolódik ki az egyes részmintákról. A szakközépiskolások és gimnazisták jobban megbíznak tanáraikban, mint a szakiskolások, illetve a gimnazisták szerint a tanárok gyakrabban tartják tiszteletben a diákok véleményét, és gyakrabban is adnak lehetőséget a vélemények kifejezésére az órán, mint a szakiskolákban. Emellett a gimnazisták további két szempontból is elkülönülnek a másik két képzési típusban tanulóktól: (1) jobban egyetértenek azzal, hogy a diákok igyekeznek az iskola állapotát megővni, valamint (2) a diákönkormányzat javaslatait hatékonyabban érvényesíteni látják az iskolában.

A kérdőív-tételek nemek szerinti vizsgálata a lányok nagyobb mértékű egyetértéséről tanúskodik a tanórai véleménynyilvánítás lehetősége és a diákönkormányzat működésének hatékonyságával kapcsolatban. A nemek szerinti különbségek azonban nem kiegyenlítettek az évfolyamok és képzési típusok szerint. A kimutatható eltérések csak a magasabb évfolyamra jellemzőek, s a 11. évfolyamon belül a szakiskola és szakközépiskola lányokhoz kapcsolódnak (54. táblázat).

54. táblázat. Az ID faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon

	7. évf.	11. évf.	Középiszkolai iskolatípusok		
			Szakis- kola	Szakközép- iskola	Gimná- zium
Megbízhatnak tanáraikban?	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
A tanárok tiszteletben tartják a diákok véleményét, és megengedik, hogy elmondják az órán?	n. s.	L***	L	n. s.	n. s.
Mindenki igyekszik az iskola állapotára és berendezéseire vigyázni?	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
A diákönkormányzat javaslatai jobba teszik az iskolát?	n. s.	L	L*	L**	n. s.

Megjegyzés: a jelöletlen F vagy L rövidítések  $p < 0,00$  szintű különbségekre utalnak; \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,02$ ; \*\*\* $p < 0,03$ ; L=lányok értéke szignifikánsan nagyobb, n. s. = nem szignifikáns

#### Az ID faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon

Az ID faktort közvetlenül befolyásoló tényezők feltárása érdekében – a korábbi összevont változókhoz hasonlóan – lineáris regresszióanalízist végeztünk a két évfolyamon, melynek eredményeit az 55. táblázatban foglaltuk össze. Eredményeink szerint az iskolába járás szeretete, az ESE, valamint az FRV változó mindkét évfolyamon a közvetlen hatásokat hordozó változók között szerepel, a további négy-nyolc ismert hatás azonban eltérő változóknak tulajdonítható. Hetedikben a legnagyobb ismert hatás az iskolába járás szeretetéhez köthető (12,32%), 11.-ben azonban e változó hozzájárulása a teljes varianciához csupán 2,4%. Középiszkolában az irodalomjegy hordozza a legnagyobb ismert hatást (7,92%). Az ESE származtatott mutató hozzájárulása mindkét életkorban hasonló mértékű (9,36% és 7,13%), ezért ezt a változót tekinthetjük az iskolai demokrácia ismert magyarázóerői közül a legrobosztusabbnak. Az ESE szerepe jól értelmezhető, hiszen a diákok saját osztályukban észlelt csoportdinamikai, szociális folyamatainak megítélését, a heterogén osztályon belüli különbségek kezelésének tanulói véleményeit fejezi ki, amelyek szoros kapcsolatban állnak a demokratikus beállítódással és magatartásformákkal. Az FRV

negatív korrelációs együtthatói arra utalnak, hogy a jövőbeli radikális részvételi formák alacsonyabb átlagértéihez kapcsolódnak a magasabb iskolai demokrácia értékei.

55. táblázat. Az ID faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	<i>r</i>	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	<i>r</i>	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
Iskolába járás szeretete	0,44	0,28	12,32	p<0,00	0,20	0,12	2,40	p<0,03
ESE összevont változó	0,39	0,24	9,36	p<0,00	0,31	0,23	7,13	p<0,00
NÉ összevont változó	0,32	0,20	6,40	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
FRV összevont változó	-0,23	-0,17	3,91	p<0,01	-0,19	-0,20	3,80	p<0,00
FCA összevont változó	0,24	0,15	3,6	p<0,02	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Rajzjegy	-0,08	-0,17	1,36	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Fizikajegy	0,25	0,17	4,25	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Irodalomjegy	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,33	0,24	7,92	p<0,00
HIA összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,21	0,14	2,94	p<0,01
Család létszáma	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,21	0,18	3,78	p<0,00
ESZR összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,25	0,12	3,00	p<0,05
Összes megmagyarázott variancia (%)			41,2		30,97			

Megjegyzés: ESE=Empátia, segítség, együttműködés, NÉ=Nemzeti érdekek; FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás; FCA=Felnőttkori civil aktivitás; HIA=Haza iránti attitűdök; ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel

## 7.5.2. Empátia, segítség, együttműködés

*Az ESE faktor életkorok, képzési típusok és nemek szerinti jellemzői*

Az empátia, segítség, együttműködés faktor változóinak 7. és 11. évfolyamon számított átlagait, szórásait, a mérés standard hibáit, valamint a különbségek szignifikanciáját az 56. táblázat tartalmazza. A faktort alkotó kérdőívtetelek közül kettő a tanulók saját osztályukban észlelt csoportdinamikai, szociális folyamatok megítélésére vonatkozott (43. b-c. itemek), míg a másik két kérdőívétel (47. b-c.) a saját tapasztalatok felidézése helyett hipotetikus, elméleti síkon vizsgálta a heterogén osztályon belüli különbségek kezelésének tanulói véleményeit.

A faktor négy kérdőívtetele közül három szignifikánsan különbözik a két évfolyamon, mindhárom esetben a 7.-esek átlagai a magasabbak. Az 56. táblázat átlagoszlopai és az eredményeket grafikus formában megjelenítő 25. ábra alapján is jól látszik, hogy a tanulók azoknál a kérdőívteteleknél jelöltek meg magasabb skálaértéket, amelyek saját tapasztalataik kifejezését teszik lehetővé. Minden átlag a középső skálaérték körül csoportosul, ami megítélésünk szerint nem a tanulók kérdésekkel szemben tanúsított közömbösségét vagy bizonytalanságát fejezi ki, hanem sokkal inkább az osztálytermi folyamatok szituációfüggőségére, helyzetspecifikus jellegére utal.

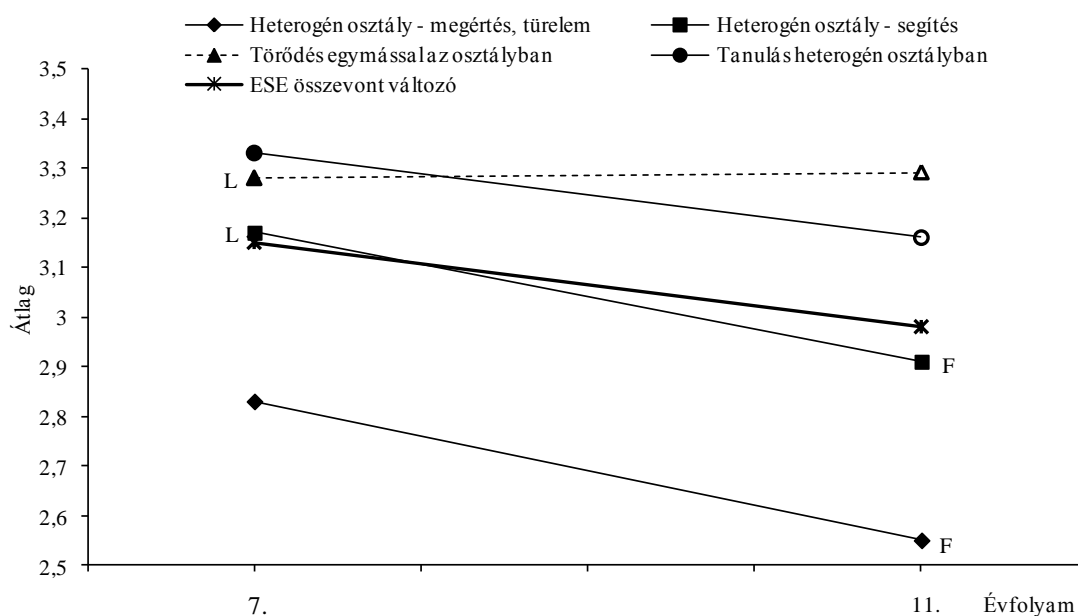
56. táblázat. Az Empátia, segítség, együttműködés (ESE) faktor kérdőívitételeinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon

Sor- szám	Kérdőívitétel	7. évfolyam			11. évfolyam			Kül. szign.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
47. c	Ha az osztályban nagy különbségek vannak a tanulók között, akkor a gyerekek megértőbbek, türelmesebbek egymással?	2,83	1,04	0,05	2,55	1,02	0,05	p < 0,00
47. b	Ha az osztályban nagy különbségek vannak a tanulók között, akkor a gyorsabban haladók segítik a lemaradókat?	3,17	0,94	0,05	2,91	0,99	0,05	p < 0,00
43. b	Mennyire jellemző az osztályra, hogy a tanulók törődnek egymással?	3,28	1,07	0,05	3,29	1,10	0,05	n. s.
43. c	Mennyire jellemző az osztályra, hogy lehetőség van olyan diákokkal is együtt tanulni, akik nagyon különböznek?	3,33	1,19	0,06	3,16	1,20	0,05	p < 0,03
<i>Empátia, segítség, együttműködés (ESE)</i>		3,15	1,08	0,03	2,98	1,19	0,03	p < 0,00

Megjegyzés: n. s. = nem szignifikáns

Az iskolatípusok szerinti összehasonlításoknál a saját osztály szociális viszonyainak megítélésére alkalmas teremtő kérdésekben a gimnazisták véleménykülönbsége mutatkozik meg (l. 13. melléklet). A gimnazisták egyrészt jellemzőbbnek tartják osztályukra az egymással való törődést, mint a szakiskolások, másrészt jellemzőbbnek tartják azt is, hogy lehetőségük van olyan diákokkal is együtt tanulniuk, akik nagyon különböznek tőlük.

A nemek közötti különbségek a kimutatható szignifikáns eltérések ellenére nem jelentősek egyik évfolyamon sem (l. 14–18. melléklet). 7. évfolyamon a lányok nagyobb egyetértést mutatnak azzal, hogy nagy különbségek esetén a gyorsabban haladók segítik a lemaradókat, illetve jobban egyetértenek azzal, hogy a tanulók törődnek egymással az osztályban. A 11.-es gimnáziumi részmintában viszont a fiúk látják úgy, hogy (1) nagy különbségek esetén a tanulók megértőbbek, türelmesebbek egymással, illetve (2) a gyorsabban haladók segítik a lemaradókat.



25. ábra  
Az Empátia, segítség, együttműködés (ESE) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon



### Az ESE faktor összevont változóját befolyásoló hatások 7. és 11. évfolyamon

Az ESE faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regressziós elemzések részletes eredményeit az 57. táblázatban mutatjuk be. Elemzéseink rámutattak, hogy a változót befolyásoló hatások nagy részét nem ismerjük: 7.-ben a teljes variancia 27,05%-át három összevont változóval (ESZR, ID, JÁVF), 11.-ben pedig mindössze 9,61%-át tudjuk egyetlen független változóval (ID) magyarázni. Mivel az ESE faktor változói leginkább a szociális kompetencia hatókörébe tartoznak – melynek vizsgálata nem szerepelt céljaink között –, ezért a kimutatható közvetlen hatások csekély aránya összességében nem meglepő.

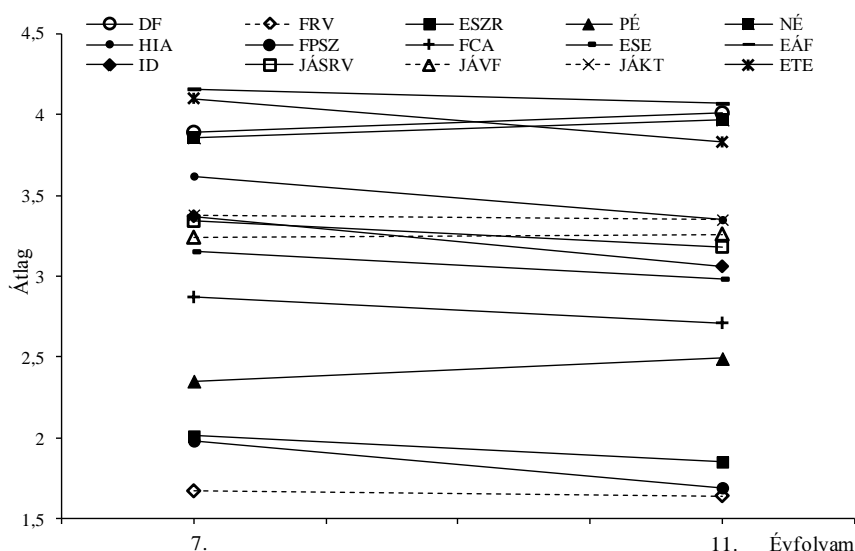
57. táblázat. Az ESE faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	<i>r</i>	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	<i>r</i>	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
ESZR összevont változó	0,39	0,31	12,09	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
ID összevont változó	0,39	0,33	12,87	p<0,00	0,31	0,31	9,61	p<0,00
JÁVF összevont változó	-0,11	-0,19	2,09	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Összes megmagyarázott variancia (%)				27,05				9,61

Megjegyzés: ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel; ID=Iskolai demokrácia; JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái

### 7.5.3. A kérdőíves vizsgálat eredményeinek részösszefoglalása

A kérdőív változóit átfogóan jellemző faktorok egyes változóit, valamint a faktorokat átfogóan jellemző összevont változókat a 15–25. ábrákon külön-külön bemutattuk. A 26. ábrán lehetőségünk nyílik a faktorok összevont mutatóinak grafikus formában történő együttes megjelenítésére is.



Megjegyzés: DF=Demokrácia fogalma, FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás, ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel, PÉ=Politikai énkép, NÉ=Nemzeti érdekek, FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás, ESE=Empátia, segítség, együttműködés, HIA=Haza iránti attitűdök, EÁF=Elvart állami felelősségvállalás, ID=Iskolai demokrácia, FCA=Felnőttkori civil aktivitás, JÁSRV=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái, JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái, JAKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái, ETE=Együttes tevékenység – egymásért

26. ábra

A kérdőív összevont változóinak átlagértékei a 7. és 11. évfolyamon

A 26. ábra alapján megállapíthatjuk, hogy a faktorelemzés során létrejövő faktorok összevont változóinak átlagértékei szignifikánsan különböznek-e a két vizsgált évfolyamon. Azt tapasztaltuk, hogy a különbségek szignifikanciájára vonatkozó általános hipotézisünk nagyrészt igazolódott, mivel a 15 összevont mutató közül csupán három esetben (FRV, JÁVF, JÁKT) nem mutathatók ki életkor szerinti szignifikáns különbségek, melyeket az ábrán szaggatott összekötővel jeleztünk. Meglepő eredménynek számít, hogy a változások mindössze két változónál (NÉ és PÉ) mutatnak a növekedés irányába, a fennmaradó 10 változó esetében viszont csökkenő tendenciák azonosíthatók az életkor előrehaladtával.

A faktorokat jellemző összevont változók átlagértékei összességében széles skálát fognak át (1,6–4,3), az egyes változók életkor szerinti összehasonlítása során azonban – a szignifikáns különbségek ellenére is – jelentősebb változásoktól, ingadozásoktól mentes összkép rajzolódik ki.

## 8. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK

### 8.1. Összegzés és az eredmények értelmezése

Értekezésünkben 7. és 11. évfolyamos tanulók (1) állampolgári tudását (tartalmi tudás és értelmezési készségek), (2) aktuális aktivitás- és tevékenységformáit, (3) felnőttkorra tervezett aktivitásformáit, (4) társadalommal kapcsolatos fogalmait, (5) politikai énképét, (6) hazai iránti elköteleződését, valamint (7) az iskolai demokrácia megítélésével kapcsolatos nézeteit a dél-alföldi régió általános- és középiskoláiban iskolatípusok szerint reprezentatív mintán vizsgáltuk. Emellett hangsúlyt fektettünk a hét tartalmi terület közötti összefüggések feltárására, valamint az egyes területek összetevőinek életkor, iskolatípus és nem szerinti összehasonlító vizsgálatára is. Értekezésünk elméleti megalapozásában *Hoskins* és *mtsai* (2008) munkája jelentette a kiindulópontot. Az aktív állampolgárság modellje alapján vált ugyanis lehetővé, hogy különböző életkorú tanulók állampolgári kompetenciája egyes összetevőinek feltárása mellett az aktivitás- és tevékenységformák kutatására is hangsúlyt fektessünk. Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásakor a CRELL aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodtunk, a koncepció társadalmi-kulturális kontextusának leírásához az IEA CivEd és ICCS vizsgálatok teoretikus alapvetéseit vettük alapul. A demokratikus magatartáshoz, a tanulók mindennapi, közösségi részvételéhez szükséges képességek azonosítása során az egyesült államokbeli *NAGB* (2010) értékelési keretrendszer képességstruktúráját olyan általános keretként, műveleti struktúráként értelmeztük, amelyhez – az esetleges későbbi vizsgálatok során – konkrét tartalmak, kérdőívtektelek dolgozhatók ki bármilyen életkorú tanulók számára.

A szakirodalmi áttekintés keretében részletesen elemeztük a társadalomismeret-oktatás magyarországi helyzetét is. Bemutattuk, hogy az egyre precízebbé, kidolgozottabbá váló tantervi célokkal párhuzamosan az elmúlt két évtizedben a társadalomismeret-oktatás hazai helyzete folyamatos változásokon ment keresztül. A társadalomismeret szerepe a rendszerváltást követő években bizonytalan volt, a műveltségterület nem integrálódott szervesen az iskolai mindennapok életébe, az utóbbi években tapasztalt változások viszont egyértelműen a műveltségterület

felértékelődésének irányába mutatnak. Emellett a mérési-értékelési kultúra fejlődési tendenciái, valamint a műveltségterület tanításának nemzetközi tapasztalatai is alátámasztják az állampolgári kompetencia területéhez kapcsolódó elméleti és empirikus kutatások létjogosultságát.

Az empirikus vizsgálatunkat megalapozó szakirodalmi áttekintésünk során azt tapasztaltuk, hogy az állampolgári kompetencia területéhez kapcsolódó nemzetközi kutatások nem törekednek eltérő életkorú tanulók összehasonlító vizsgálatára, a lebonyolított kutatásoknak nem célja, hogy az évek előrehaladtával bekövetkező változások azonosítására tegyenek kísérletet. A fejlődési sajátosságok feltárása iránti törekvések hiánya, valamint a fejlesztési orientáció és a mérési-értékelési hagyományok kialakulatlansága miatt az állampolgári kompetencia egyes alkotóelemeinek fejlődési sajátosságai és a komponensek fejlődésének érzékeny periódusai nem ismertek. A felismert hiányosságokra reagálva 2007-ben megkezdtük a műveltségterülethez kapcsolódó empirikus kutatásokat. Az értekezésben bemutatott vizsgálatot korábbi vizsgálataink folytatásaként értelmeztük, amely azonban új szempontokkal is kiegészült. A 2010-es vizsgálatunkban egyidejűleg hangsúlyt fektettünk a tanulók kognitív és affektív folyamataira, valamint az önjellemzésen alapuló viselkedés különböző formáira, illetve (2) különböző életkorú tanulók eredményeinek összehasonlításával a mért összetevők életkori változásának azonosítására és leírására is kísérletet tettünk.

A különböző életkorú (7. és 11. évfolyamos) tanulók állampolgári tudásának és részvételi formáinak feltárására és összehasonlítására irányuló kutatásunk kérdései és hipotézisei hat kérdéskör körül csoportosultak: (1) a vizsgálat módszerei és eszközei, (2) a tanulók állampolgári tudásának (ismeretek és készségek) jellemzői, (3) a teszt eredményeket befolyásoló tényezők, (4) az állampolgári tudás külső és belső összefüggés-rendszere, (5) a kérdőívvel vizsgált pszichikus komponensek és aktivitásformák életkorok, iskolatípusok és nemek szerinti jellemzői, (6) a kérdőív tartalmi területeinek jellemzői. A továbbiakban az egyes tartalmi kategóriákhoz illeszkedő hipotéziseinket igazoljuk vagy cáfoljuk, azt követően pedig a további kutatási lehetőségeket vázoljuk fel.

Úgy véltük ( $H_1$ ), hogy az összeállított teszttel megbízható becslés adható a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásáról. Bár a teszt Cronbach- $\alpha$  értékei alacsonyabbak a természettudományos tesztek és az általános gondolkodási képességek esetében nem ritkán tapasztalt 0,93-0,94 körüli értékeknél, a kiszámított 0,73-as és 0,77-es értékek a humán- és társadalomtudományi műveltség egyes területein elfogadhatónak tekinthetők. Úgy véljük, hogy az alacsonyabb reliabilitás az itemek viszonylag kevés számával magyarázható, s az itemszám növelésével a reliabilitás mindkét évfolyamon jelentősen növelhető lenne.

A kérdőív-telek faktoranalízises vizsgálatával kapcsolatban két hipotézist fogalmaztunk meg ( $H_{2-3}$ ). Úgy véltük, hogy a faktoranalízis során létrejövő változórendszer összeegyeztethető a kérdőív előzetes, elméleti struktúrájával ( $H_2$ ). Eredményeink szerint a faktoranalízis változórendszere és a kérdőív elméleti struktúrája tartalmi szempontból összeegyeztethető, bár a faktoranalízis eredményeként kialakult kérdőívstruktúra árnyaltabb, részletesebb belső struktúra megismeréséhez vezetett. Négy kérdőív-rész (alsókála) esetében az elemzés az elméleti struktúrájánál differenciáltabb rendezőelvek felismeréséhez vezetett, egy kérdőív-rész esetében pedig ellenkező irányú, átfogóbb szerveződés irányába mutató változást azonosítottunk. A faktoranalízis folyamatától azt vártuk, hogy a létrejövő változórendszerrel megbízhatóbb becslés adható a vizsgálatban részt vevő tanulók (1) társadalommal kapcsolatos fogalmairól, (2) politikai énképéről, (3) haza iránti elköteleződéséről, (4) tevékenység- és

aktivitásformáiról, valamint (5) az iskola demokratikus jellegének megítéléséről, mint a faktoranalízis előtti változórendszerrel. Azt feltételeztük ( $H_3$ ), hogy – a faktoranalízisek során kizárt változók következtében – az ismételt reliabilitásvizsgálat során magasabb Cronbach- $\alpha$  értékeket kapunk. Hipotézisünkkel ellentétben, a kérdőív hosszának csökkenése a reliabilitás kismértékű gyengülését eredményezte, az 51 változó bevonásával lebonyolított reliabilitás-vizsgálat alapján a kérdőív reliabilitása a 7. évfolyamon 0,83, 11. évfolyamon 0,84.

Az egyes változók és összevont változók közötti összefüggések feltárása érdekében többváltozós lineáris regresszioelemzéseket végeztünk, mivel úgy véltük, hogy az elemzési eljárás alkalmas a teszteredmények, valamint a kérdőívvel vizsgált pszichikus komponensek és aktivitásformák befolyásoló tényezőinek, magyarázó hatásainak feltárására. Eredményeink szerint az eljárás alkalmas az összefüggések feltárására, a különböző mértékű magyarázó hatások pedig a változórendszer sajátosságaiból adódnak. Eredményeink arról tanúskodnak, hogy a megmagyarázott varianciák változatosak, széles spektrumot ölelnek fel. A legnagyobb megmagyarázott varianciák a Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ) összevont változójához kapcsolódnak: 7. évfolyamon 53,64%, 11.-ben 43,49%, a legalacsonyabbak pedig a Jó állampolgár korszerű tevékenységformái (JÁKT) változó esetében (9,73% és 12,44%). A teszteredmények varianciájának 31,68%-át és 32,58%-át magyarázhatjuk a kialakult komplex változórendszerrel. A mérőeszköz 12. táblázatban összefoglalt tartalmi-szerkezeti egységeinek magyarázó hatásaival kapcsolatban meglehetősen nehéz általános tendenciákat felismerni, úgy tűnik azonban, hogy a legnagyobb ismert magyarázó hatások a megfigyelhető viselkedés területeihez, az aktuális és tervezett tevékenység- és aktivitásformákhoz kapcsolódnak, a legkevésbé pedig a társadalommal kapcsolatos fogalmak faktorainak varianciáit ismerjük. A kutatásunkban alkalmazott adatelemzési eljárás (faktoranalízis) kritikájaként megfogalmazható, hogy a különálló változók faktorba sorolásával és a változócsoportot átfogóan jellemző összevont mutatók kialakításával feltehetően elvesztettünk néhány értékes vizsgálati lehetőséget. Elemzéseinkben azonban nem tapasztaltuk meg a faktoranalízis esetleges korlátait, mivel a többváltozós összefüggés-vizsgálatokba bevont összevont változók megfelelően rámutattak arra, hogy a jelenségek háttérében álló magyarázó hatások milyen forrásokhoz köthetők.

A 7. és 11. évfolyamos diákok állampolgári tudásának (ismeretek és készségek) jellemzőivel kapcsolatban három hipotézist fogalmaztunk meg ( $H_{5-7}$ ). A szakirodalom alapján 7. évfolyamon alacsonyabb, 40%p körüli teljesítményeket, 11. évfolyamon pedig – pozitív irányú változást feltételezve – szignifikánsan magasabb teljesítményeket vártunk. Mivel az átlagteljesítmények lényegesen felülmúlták előzetes várakozásainkat (7. évfolyamon 61,09%p, 11. évfolyamon 72,59%p), a változás irányára és jellegére vonatkozó feltevésünk viszont igazolódott, hipotézisünket részben elfogadhatjuk. A tanulói teljesítményekről megállapíthatjuk, hogy azok már az általános iskola 7. évfolyamán is magasak, s a középiskolai évek már nem járulnak hozzá jelentős mértékben az állampolgári ismeretek és készségek gyarapodásához. Mivel a 7. és 11. évfolyam között már nem történik ugrásszerű növekedés a tanulói teljesítményekben, az állampolgári tudás gyarapodásának dinamikus periódusait későbbi kutatásainkban alacsonyabb évfolyamokon kell keresnünk.

Az évfolyamok és képzési típusok szerinti eredményekkel kapcsolatban úgy véltük, hogy lineárisan növekvő tendenciát azonosíthatunk, vagyis a magasabb évfolyamok és képzési típusok tanulóinak eredménye szignifikánsan nagyobb az alacsonyabb képzési típusban tanulók eredményeinél. A részminták eredményeinek összehasonlítása érdekében végzett Tukey'b próba szerint mindhárom középiskolai

képzési típus tanulói magasabb eredményeket értek el, mint az általános iskolások, a középiskolában viszont a gimnazisták önállóan, a szakiskolások és szakközépiskolások pedig együttesen alkotnak egy-egy részmintát, ennél fogva a szakiskola-szakközépiskola-gimnázium sorrendű teljesítménynövekedés hipotézise nem teljesült.

A tanulók állampolgári tudását vizsgáló teszt eredményeivel kapcsolatban úgy véltük, azonosíthatóak lesznek olyan feladatelemek, amelyeknél szignifikáns különbségek mutatkoznak évfolyamok és képzési típusok szerint, ugyanakkor olyan itemek létezését is valószínűsítettük, amelyek megoldottsága nem különbözik a két évfolyamon ( $H_7$ ). Eredményeink szerint hipotézisünk elfogadható: három item átlaga között nem mutathatók ki különbségek a két évfolyamon, 17 feladatelemnél viszont a középiskolások átlagértékei szignifikánsan magasabbak. Bár az évfolyamok és iskolatípusok szerinti lineáris teljesítménynövekedés egyetlen feladatelem esetében sem figyelhető meg, a gimnáziumi rész minta markánsan elkülönül, mivel a gimnazisták az itemek több mint felének megoldásában szignifikánsan jobban teljesítettek a másik három iskolatípus valamelyikénél.

A teszteredményeket befolyásoló pszichikus és külső tényezők jellemzőinek azonosításához négy kérdést és hipotézist fogalmaztunk meg ( $H_{8-11}$ ). A szakirodalom alapján azt feltételeztük, hogy 7. évfolyamon nem mutathatók ki nemek szerinti különbségek, középiskolában viszont a fiúk eredményei szignifikánsan magasabbak ( $H_8$ ). Hipotézisünkkel ellentétben, mindkét évfolyamon kismértékű, szignifikáns különbségek mutatkoznak a lányok javára, de a fiúk és lányok teljesítménye közötti különbségek valamelyest mérséklődnek az életkor előrehaladtával: a 7.-ben tapasztalt 4,32% p-os, átlagosan másfél évnyi fejlődésbeli különbség 11. évfolyamra 3,8% p-ra mérséklődik, amely 1,32 évnyi különbségnek felel meg.

Az IEA CivEd vizsgálata és más műveltségterületeken végzett hazai vizsgálatok alapján feltételeztük, hogy az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai, az osztályok közötti különbségek befolyásolják a tanulók teljesítményét. Úgy véltük, hogy az iskolai szelekció mértékét jellemző F-érték 7. évfolyamon hasonló nagyságú az IEA CivEd adatbázisa alapján számított F-értékhez, középiskolában pedig – az iskolaválasztás szelekciós hatása miatt – az F-érték magasabb, mint az általános iskolában. Az 1999-es IEA CivEd vizsgálatban a magyar tanulókra számított F érték (8,78) mintegy háromszorosa volt a megfelelő finn értékeknek ( $F=2,78$ ), amely összességében erőteljes szelekcióra utalt. Eredményeink szerint feltételezésünk elfogadható: 7. évfolyamon a teljesítmények varianciájának 7,02 százalékáért, középiskolában pedig a különbségek varianciájának 9,38 százalékáért az osztályok közötti különbségek felelősek, tehát az 1999-es, nyolcadikosok körében lebonyolított nemzetközi vizsgálat eredményei éppen elhelyezhetők az általunk számított F értékek között, alacsonyabb évfolyamon kisebbnek, középiskolában pedig magasabbnak bizonyultak. Bár az általános iskolából a középiskolába történő átmenet következtében a különbségek tovább nőnek, az iskolaváltás az állampolgári tudás esetében korántsem növeli meg olyan mértékben az osztályok közötti különbségeket, mint amelyek a korábbi kutatások tapasztalatai alapján más kognitív területek esetében felszínre kerültek.

Úgy véltük, hogy a szülők iskolai végzettsége mindkét évfolyamon hatást gyakorol a tanulók állampolgári tudására ( $H_{10}$ ). Eredményeink igazolják hipotézisünket, mivel a teszteredmények és a szülők iskolai végzettsége közötti összefüggések szignifikánsak. Az állampolgári tudás színvonala legerősebben azzal a mutatóval korrelál, amelyikben mindkét szülő iskolázottságának hatása megjelenik. A korrelációk 0,2 körüli értéke azonban azt jelzi, hogy a szülők iskolai végzettsége a feladatlapon elért eredmények varianciájának mindössze kb. 4%-át magyarázzák.

A szülők iskolázottságának szerepét osztályszinten is megvizsgáltuk, s a különböző műveltségterületeken végzett szegedi vizsgálatok tanulságai alapján azt feltételeztük, hogy a szülők iskolázottsága mindkét évfolyamon szignifikáns hatást gyakorol az osztályok teljesítményére is. Eredményeink alátámasztották feltevésünket: a 7. évfolyamon számított 0,45-ös korreláció azt fejezi ki, hogy a szülők átlagos iskolázottsága osztályszinten 20,25%-ban meghatározza a tanulók állampolgári tudását, a 11. évfolyamon számított korrelációs együttható értéke (0,52) pedig azt jelzi, hogy a szülők iskolázottságának hatása 27,25%-ra tehető.

Kutatásunkban az állampolgári tudás külső és belső összefüggés-rendszerét (1) a vizsgálatban relevánsnak tartott háttérváltozók befolyásoló hatásainak feltárásával, (2) a viselkedés- és aktivitásbeli megnyilvánulások szerepének megállapításával, valamint (3) a kognitív és affektív folyamatok, a környezeti és viselkedésbeli tényezők együttes hatásainak feltárásával vizsgáltuk (H<sub>12-16</sub>). Úgy véltük, hogy az állampolgári ismeretek és készségek teszt eredményei és a humán tárgyak osztályzatai (irodalom, nyelvtan, idegen nyelv, történelem) között szoros korrelációk mutathatók ki mindkét vizsgált évfolyamon, s a legerősebb korreláció a történelemjeggyel mutatkozik (H<sub>12</sub>). A feladatlap eredményei 7. évfolyamon minden tantárggyal közepesen erős vagy erős mértékben (0,29–0,49) korrelálnak, de – hipotézisünkkel ellentétben – a reál tárgyak osztályzataival szorosabb összefüggés mutatkozik, mint a humán tantárggyakkal. Feltevésünkkel ellentétben a legerősebb összefüggés sem a történelemjeggyel mutatkozik, hanem a fizikajeggyel.

Úgy véltük, hogy a továbbtanulási szándék, a család létszáma, az iskolába járás szerete, a médiahasználati szokások (internetes hírek olvasása, TV híradók figyelemmel követése, filmnézés) mint háttérváltozók szignifikáns összefüggést mutatnak a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásával (H<sub>13</sub>). A teszteredmények és a háttérváltozók kapcsolata legnyilvánvalóbban a továbbtanulási szándék esetében mutatkozott meg: a közepes ( $r=0,32$ ) és szoros korrelációs együtthatók ( $r=0,46$ ) azt jelzik, hogy az igyekvő-törekvő általános beállítottság magasabb teszteredményekkel jár együtt. Mivel a többi háttérváltozó esetében az összefüggések nem mutathatók ki mindkét vizsgált évfolyamon, s a 7. vagy 11. évfolyamon azonosított korrelációk gyakorlati szempontból sem relevánsak, hipotézisünknek csak a továbbtanulási szándékra vonatkozó részét fogadhatjuk el.

A szakirodalom alapján értekezésünkben összefüggéseket kerestünk a tanulók pszichikus struktúrája és a viselkedésbeli megnyilvánulások között (H<sub>14-15</sub>). Úgy véltük, hogy a tanulók állampolgári tudása összefügg az iskolai és iskolán kívüli tanulói aktivitás- és tevékenységformák számával. Hipotézisünkkel ellentétben az iskolai és iskolán kívüli tanulói tevékenységformák gyakorisága nem függ össze a feladatlap eredményeivel, az állampolgári tudás és az aktuális tanulói viselkedésformák közötti összefüggésekre irányuló hipotézisünk tehát nem igazolódott. A pszichikus struktúrák és a viselkedésbeli megnyilvánulások között feltételezett kapcsolatok egyetlen esetben, a teszteredmények magyarázó hatásainak regresszióanalízises feltárása során mutatkoztak meg: 7. évfolyamon a teszteredmények varianciájának 3,78%-a a két kérdőívtételt összefogó, Együttes tevékenység – egymásért faktorról magyarázható.

A teszteredmények és az aktuális tanulói tevékenységformák feltételezett összefüggései mellett értekezésünkben a teszteredmények és a felnőttkorra tervezett viselkedésformák közötti összefüggések feltárására is hangsúlyt fektettünk. Azt feltételeztük, hogy összefüggés mutatható ki a tanulók állampolgári tudása és a felnőttkorra tervezett aktivitásformák között (H<sub>15</sub>). Eredményeink alátámasztják feltételezésünket, mivel a teszteredmények és a Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ) összevont változó között mindkét évfolyamon szignifikáns negatív korrelációk

mutathatók ki ( $r_7=-0,20$ ,  $r_{11}=-0,12$ ). Az összefüggések arra utalnak, hogy az állampolgári tudás és a politikai szerepvállalás szándéka elkülönült egymástól, s az aktív politikai részvétel lehetőségét nem a legeredményesebben teljesítő tanulók fontolgatják. 7. évfolyamon a Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás (FRV) változóval is hasonló, gyenge negatív összefüggés mutatkozik ( $r=0,24$ ). A negatív korrelációs együtthatóhoz viszont ebben az esetben az állampolgári tudás pozitív szerepe társul, mivel az összefüggés azt fejezi ki, hogy a magasabb teszteredményekhez mérsékeltebb radikális jellegű tevékenységformák kapcsolódnak.

A korrelációs együtthatók kiszámítása változó párok összehasonlítását tette lehetővé, de a változók közötti kapcsolatok feltárására, s azok együttes befolyásának megállapítására nem alkalmazhatóak. A regressziós elemzésektől a teszteredményeket befolyásoló hatások megismerését vártuk, ezért hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az állampolgári tudás befolyásoló hatásai különböző kognitív, affektív folyamatokra, környezeti és viselkedésbeli tényezőkre épülnek a két vizsgált évfolyamon ( $H_{16}$ ). Elemzéseink egyértelműen arra utalnak, hogy az állampolgári tudás szerveződésében eltérő kognitív, affektív folyamatok és külső tényezők vesznek részt a két évfolyamon. Hetedikben az ismert hatások erőteljesen kötődnek az iskolai kontextushoz, valamint a viselkedésbeli megnyilvánulás szándékaihoz, középiskolában viszont minden ismert hatás a belső, kognitív folyamatokhoz, s a szimbolikus, absztrakt társadalomelméleti gondolkodáshoz kapcsolódik.

A kérdőívvel mért pszichikus komponensek és aktivitásformák életkorok ( $H_{17}$ ), iskolatípusok ( $H_{18}$ ) és nemek szerinti jellemzőit ( $H_{19}$ ) a faktoranalízis során létrejött összevont változók alapján tártuk fel. Az általános kognitív és affektív fejlődési folyamatok alapján azt feltételeztük, hogy a faktorelemzés során létrejövő faktorok összevont változóinak átlagértékei szignifikánsan különböznek a két vizsgált évfolyamon. A különbségek szignifikanciájára vonatkozó általános hipotézisünk nagyrészt igazolódott, mivel a 15 összevont mutató közül csupán három esetben (FRV, JÁVF, JÁKT) nem mutathatók ki életkor szerinti szignifikáns különbségek. A változások mindössze két változónál (NÉ és PÉ) mutatnak a növekedés irányába, a fennmaradó 10 változó esetében viszont csökkenő tendenciák azonosíthatók az életkor előrehaladtával.

A faktorokat jellemző összevont változók átlagértékei összességében széles skálát ölelnek fel, az egyes változók életkor szerinti összehasonlítása során – a szignifikáns különbségek ellenére is – jelentősebb változásoktól mentes összkép rajzolódik ki. Az eredmények azt jelzik, hogy gyökeres, alapvető átrendeződések, lényeges változások a négy év alatt nem történnek, a pszichikus struktúrák alapvetően kialakulnak a 7. évfolyamra, s a későbbiekben, a középiskolai évek alatt bekövetkező változások többnyire inkább negatív irányúak. Az eredményekből összességében azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az állampolgári kompetencia vizsgált pszichikus összetevői fejlődésének érzékeny periódusait további kutatásaink során fiatalabb életkorban, az általános iskola alacsonyabb évfolyamain kell keresni.

Kérdőíves vizsgálatunkban az életkori különbségek feltárása mellett célul tűztük ki a középiskolai képzési típusokon belüli eltérések azonosítását is. Feltételeztük, hogy a középiskolai képzési típusok szerint számos különbség mutatkozik az egyes kérdőív-tételeknél, s főként a gimnáziumi rész minta tanulóinak tételenkénti átlagai különülnek el ( $H_{18}$ ). Eredményeink szerint az iskolatípusonkénti különbségek nem jellemzőek, csupán a változók kb. negyedénél, 13 kérdőív-tételnél mutathatók ki, amelyek 7 faktor (DF, ESZR, PÉ, ESE, ID, JÁKT, ETE) valamely változójához kapcsolódnak. Az iskolatípus szerinti különbségek például az ID faktor minden tétele esetében kimutathatók, 8 faktor tétéleire azonban egyáltalán nem jellemzőek.

Hipotézisünket azonban részben elfogadhatjuk, mivel a gimnáziumi részminta elkülönülésére megfogalmazott feltevésünk igazolódott: a 13 azonosított különbség közül 10 esetben a gimnazisták szignifikáns előnyét azonosítottuk.

A viselkedésbeli megnyilvánulások nem szerinti sajátosságaival kapcsolatban úgy véltük, hogy az aktuális és felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitásformák hagyományos, illetve az ún. társadalmi szerveződéssel kapcsolatos formái között számos nem szerinti különbség mutatható ki. A kialakult faktorstruktúra alapján az alábbi faktorok változói feleltethetők meg a tradicionális és civil jellegű aktivitásformáknak: Egyesületi-szervezeti részvétel (ESZR), Együttes tevékenység – egymásért (ETE), Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás (FRV), Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ), és Felnőttkori civil aktivitás (FCA). Az ESZR faktor tételei között világosan elkülönülő csoportokat alkotnak az inkább lányok, illetve az inkább fiúk által előnyben részesített tevékenységformák. Míg a hagyományörzés esetében a 11. évfolyamos fiúk – s azon belül is a gimnazisták –, a jótékonyságban és a művészi önkifejezésben a lányok különülnek el mindkét évfolyamon. Az ETE faktor mindkét változója esetében a fiúk javára mutatkoznak különbségek. Az iskola utáni beszélgetések nemek szerinti eltérései 7.-ben még nem, 11.-ben azonban már megmutatkoznak. A sportegyesületben vagy csapatban való részvétel esetében már 7. évfolyamon kimutathatóak a nemek szerinti különbségek, melyek középiskolában, s az egyes képzési típusokban tovább fokozódnak. Az FRV faktor nemek szerinti összehasonlításának eredményei a fiúk szignifikánsan magasabb átlagértékeiről tanúskodnak. Hetedik évfolyamon egyetlen kérdőívtétel kivételével a fiúk átlagértékei magasabbak a lányokénál, de az eltérések nem fejeznek ki valódi véleménykülönbségeket. 11. évfolyamon, valamint az egyes iskolatípusokban azonosított eltérések azonban már tényleges különbségekre utalnak: a lányokra jellemző teljes elutasítás mellett a fiúk válaszai a „nem valószínű” kategóriához sorolhatók. Az FPSZ és FCA faktorok nemek szerinti elemzéseinek eredményeiből is kirajzolódnak a fiúk és lányok életkoronként és a jövőbeli aktivitásformák tekintetében mutatkozó eltérései: a fiúk átlagértékei a politikai megnyilvánulás formáiban, a lányokéi pedig a civil tevékenységformákban magasabbak.

A kérdőív tartalmi területeire vonatkozóan 11 általános hipotézist fogalmaztunk meg (H<sub>20-30</sub>). Azt feltételeztük, hogy a kérdőívvel vizsgált pszichikus komponenseket és aktivitásformákat reprezentáló összevont változók befolyásoló hatásai különböző kognitív, affektív folyamatokra, környezeti és viselkedésbeli tényezőkre épülnek a két vizsgált évfolyamon (H<sub>20</sub>). Az összevont mutatók regresszióanalízises vizsgálata során feltárt magyarázó hatásokról csak a Politikai énkép (PÉ) faktor esetében jelenthetjük ki, hogy nem illeszkednek feltevésünkhöz, mert az ismert hatások alapvetően megegyeznek. A többi 14 faktor esetében hipotézisünket elfogadhatjuk, mivel a magyarázó hatások között ugyan 1–3 közös változó megjelenik mindkét évfolyamon, az ismert befolyásoló hatásokban közreműködő változók alapvetően mégis különböző tényezőkre épülnek a két életkorban.

A felnőttkorra tervezett közösségi tevékenységekkel kapcsolatban feltételeztük, hogy a tanulók nem zárkoznak el ilyen jellegű tevékenységektől, de a tervezett aktivitásformák és részvételi arányok évfolyamonként és nemenként is eltérőek (H<sub>21</sub>). Kutatásunkban a Felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktor reprezentálta az aktivitásformák két hagyományos és közismert formáját (pénzgyűjtés, aláírásgyűjtés), a Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ) faktor változói pedig a közügyekben való részvétel formáira vonatkoztak. A politikai aktivitásformákhoz képest a civil aktivitás változóinak átlagértékei mindkét évfolyamon magasabbak. Bár a tervezett civil megnyilvánulások átlagértékei nem utalnak nagyfokú jövőbeli elkötelezettségre, mégis



magukban hordozzák a helyzettől függő involválódás lehetőségét. További elemzéseinkben kirajzolódtak a fiúk és lányok életkoronként és a jövőbeli aktivitásformák tekintetében mutatkozó eltérései. A fiúk átlagértékei a politikai megnyilvánulásokban, a lányokéi pedig a civil tevékenységformákban magasabbak, a két évfolyamon azonban a tervezett aktivitásformák megítélése eltérő. Hetedik évfolyamon a lányok felnőttkorra tervezett részvételi formái a civil tevékenységformák esetében (pénzgyűjtés és aláírásgyűjtés) magasabbak, 11. évfolyamra azonban a lányok korábbi előnye elhalványul. A fiúknál éppen ellentétes folyamatok figyelhetők meg: 7. évfolyamon még nem, középiskolában azonban már megmutatkozik a fiúk előnye a jövőbeli politikai szerepvállalás tekintetében.

Hipotézisünkben ( $H_{22}$ ) azt feltételeztük, hogy a tanulókra nem jellemzőek az önkéntes vagy egyéb közösségi tevékenységformák, a tanulók kis aránya vesz részt ilyen jellegű tevékenységekben. Eredményeink szerint a művészeti, zenei, vagy színjátszó csoportban való részvétel a tanulók negyedére, illetve ötödére jellemző, a legkisebb arányú részvétel pedig a vallási szeretetszolgálatokhoz köthető (4,3 és 4,6%), tehát az alacsony átlagértékek összességében igazolták feltevésünket.

Értekezésünkben összefüggéseket kerestünk az aktuális és a jövőbeli, felnőttkorra tervezett tevékenységformák között, ezért azt feltételeztük, hogy a fiatalkori önkéntes vagy egyéb közösségi tevékenységformák összefüggnek a felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitással ( $H_{23}$ ). Változórendszerünkben az Egyesületi-szervezeti részvétel (ESZR) faktor változói képviselték a tanulói aktivitásformákat. Az összevont változót befolyásoló hatások feltárása érdekében végzett regressziós elemzések alapján mindkét életkorban a Felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktor összevont változójának hatása bizonyult a legmeghatározóbbnak, hiszen az ismert hatások fele ehhez az egyetlen változóhoz kapcsolódott. Mindez alátámasztja a nemzetközi szakirodalom (*Verba* és *mtsai*, 1995) alapján megfogalmazott hipotézisünket.

A 7. és 11. évfolyamos tanulók társadalommal, demokráciával és demokratikus berendezkedéssel kapcsolatos fogalmainak vizsgálatához három hipotézist fogalmaztunk meg ( $H_{24-26}$ ). *Richardson* és *Torney-Purta* (2008) megállapításai alapján úgy véltük, hogy a tanulók a „jó állampolgári” viselkedés megítélésében nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a közösségi aktivitással kapcsolatos tevékenységformáknak, mint a tradicionális, politikai részvétel lehetőségeinek. Eredményeink nem támasztották alá hipotézisünket ( $H_{24}$ ), mivel tanulóink a tradicionális, politikai részvételi formáknak tulajdonítottak nagyobb jelentőséget, miközben a faktorokat alkotó legtöbb változó átlagértéke a diákok bizonytalan álláspontjára utalt, s a válaszok nem fejeztek ki határozott elköteleződést egyik részvételi forma vagy tevékenységforma iránt sem.

*Menezes* és *Campos* (1997), valamint *Sinatra* és *mtsai* (1992) munkái alapján feltételeztük, hogy a 7. és 11. évfolyamos tanulók demokráciával kapcsolatos alapfogalmai hasonlóak a felnőttekéhez, s a tanulóknál is központi tartalmi elemként azonosítható a politikai választás lehetősége. Adatinak alátámasztották a nemzetközi szakirodalom alapján megfogalmazott hipotézisünket, mivel a politikai választás lehetősége saját vizsgálatunkban is a demokrácia egyik központi elemének bizonyult.

Korábbi vizsgálataink alapján azt feltételeztük, hogy a 7. és 11. évfolyamos tanulók magas elvárásokat fogalmaznak meg az állammal szemben, és nagy mértékben építenek az állami szerepvállalásra a társadalmi és gazdasági kérdésekben ( $H_{26}$ ). A vizsgálatunkban tapasztalt 4-es skálaérték körül csoportosuló, szűk tartományt felölelő magas átlagértékek (3,52–4,48) alátámasztották feltételezésünk helyességét. Eredményeink arról tanúskodnak, hogy a tanulók az állam feladatának tartják a kérdőívtételekben megjelenített tartalmakat, s gondolkodásukban az állampolgári szerepek és felelőségek államra történő átruházásának szándéka mutatkozik meg.

Kutatásunkban a tanulók politikum iránti viszonyulásait a politikai érdeklődés és a felnőttkorra tervezett aktivitásformákra vonatkozó hipotéziseink (H<sub>27-28</sub>) által kívántuk megismerni. Úgy véltük, hogy a vizsgálatban közreműködő tanulók alapvetően nem mutatnak érdeklődést a politikai iránt. A szakirodalmi megállapításokon alapuló feltételezésünkkel ellentétben azonban úgy tűnik, nem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy a fiatalok teljesen kiábrándultak a politikából, s az érdektelenség lenne rájuk jellemző. A szakközépiskolás és gimnazista fiúk esetében számított 2,67 és 2,6 átlagértékek ugyanis azt fejezik ki, hogy a tanulók (már) nem elutasítóak, s a politikai iránt érdeklődő réteg mellett jelentős arányt képviselnek azok, akikre a bizonytalanság jellemző: a 27%-nyi (szakközépiskolás) és 27,3%-nyi (gimnazista) politika iránt érdeklődő fiú mellett a bizonytalanok aránya 28,6% és 25%. E tekintetben tehát a populáció differenciálódott, s nem tekinthető homogénnek.

Azt feltételeztük, hogy a szavazáson való részvétel kivételével a hagyományos politikai aktivitásformák (pl. pártba történő belépés, választáson való indulás) iránt nem mutatnak érdeklődést a tanulók (H<sub>28</sub>). Eredményeink alapján a felnőttkorra tervezett politikai szerepvállalás (FPSZ) tételeinek átlagértékei a valószínű elutasítást kifejező 2-es érték körül csoportosulnak, s a két életkor közötti szignifikáns eltérések nem fejeznek ki lényegi véleménykülönbségeket. A fiatalok mindössze 6,1%-a (7. évfolyam) és 4,4%-a (11. évfolyam) jelezte, hogy felnőttként biztosan vagy valószínűleg indulna az önkormányzati választásokon, 8,5%-uk és 4,7%-uk lépne be valamelyik pártba, továbbá 10,2%-uk és 5,6%-uk venne részt ajánlószelvények gyűjtésében. Ezek az eredmények alapvetően összhangban vannak a szakirodalom alapján megfogalmazott hipotézisünk második részével, a hipotézisünk első részének igazságtartalmát (szavazáson való részvétel szándéka) pedig nem állapíthatjuk meg, mivel a változó nem került be az adatok faktorelemzése során létrejött változórendszerbe.

A nemzetközi szakirodalom alapján úgy véltük, hogy – a volt szocialista országok fiataljaihoz hasonlóan – a vizsgálatban részt vevő magyar tanulónál erős haza iránti attitűdök azonosíthatóak (H<sub>29</sub>). Váratlan és meglepő, előzetes feltételezésünknek ellentmondó eredményként azonosítottuk, hogy a nemzeti érdekeket előtérbe helyező, külső és idegen hatásokat kizáró tanulói nézetek és elgondolások nem jártak együtt a haza iránti erős attitűdökkel. A diákok a HIA faktor változói közül csak hazánk teljesítményének külföldi elismerésével értettek egyet, mindkét évfolyamon bizonytalanok voltak viszont abban, hogy hosszabb távon is Magyarországon szeretnének élni. A direkt módon a haza szeretetére vonatkozó kérdőív-tétel eredménye csak a 7. évfolyamon tanúskodott erős hazaszeretetről, a középiskolások átlageredménye viszont már az elbizonytalanodást fejezte ki, s a vélemények közelebb álltak a tradicionális demokráciákra jellemző, kritikusabb beállítottsághoz.

Vizsgálatunkban összefüggéseket kerestünk a tanulók állampolgári tudása és az iskolában megélt demokratikus tapasztalatok között. Úgy véltük, hogy a tanulók állampolgári tudására hatást gyakorolnak az iskolában megélt demokratikus tapasztalatok (H<sub>30</sub>). A korrelációs elemzések ( $p < 0,01$ ) szignifikáns, de gyenge összefüggéseket mutattak a teszteredmények és az iskolai demokráciát komplexen jellemző összevont változó (ID) között (a korrelációs együtthatók értéke 7. évfolyamon 0,14, 11. évfolyamon 0,19). Mivel a regressziós elemzések egyik évfolyamon sem mutatták ki az iskolai demokrácia hatását a teszteredményekre, és az iskolai demokrácia megítélését sem befolyásolja a tanulók állampolgári tudása, úgy tűnik, az iskola belső világának befolyásoló-hatásgyakorló szerepe közvetett módon, s más pszichikus struktúrákon vagy viselkedésformákon keresztül érvényesíti hatását.

## 8.2. További kutatási lehetőségek

Az állampolgáritudás-teszt eredményei és a tantárgyi osztályzatok közötti korrelációk megkérdőjelezték a vizsgált terület humán tárgyakhoz fűződő kizárólagos tartalmi kapcsolatát, így további vizsgálatok szükségessége merül fel. A jövőbeli vizsgálatokban a műveltségterület és az általános gondolkodási képességek (pl. az induktív gondolkodás) eredményeinek összehasonlítására lenne szükség annak érdekében, hogy empirikusan is igazolhatóvá/cáfolhatóvá váljon az állampolgári tudás általános képességeket mozgósító szerepe.

Az állampolgári ismeretek és készségek, valamint a kérdőíves vizsgálat eredményei egyaránt azt jelzik, hogy gyökeres, alapvető átrendeződések, lényeges változások a négy év alatt nem történnek, a mért pszichikus struktúrák és a viselkedésbeli szándékok alapvetően kialakulnak a 7. évfolyamra, majd a későbbiekben, a középiskolai évek alatt bekövetkező változások az állampolgári tudás esetében pozitív irányúak, az ismeretek további gyarapodása felé mutatnak, míg a kérdőívvel vizsgált területek esetében a változások többsége negatív irányú (l. 26. ábra). Az eredményekből összességében azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az állampolgári kompetencia vizsgált pszichikus összetevői fejlődésének érzékeny periódusait további kutatásaink során fiatalabb életkorban, az általános iskola alacsonyabb évfolyamain kell keresni.

A 20 itemből álló feladatlap viszonylag alacsony reliabilitását elsősorban az itemek alacsony számával magyaráztuk, ezért a további kutatási feladataink a feladatlap itemeinek bővítésében határozhatóak meg. Emellett a hibás válaszok eloszlásának elemzése tovább segítheti a feladatlap működésének megértését, hiszen felvetheti a disztrakt válaszalternatívák átalakításának szükségességét.

A témában lebonyolított legjelentősebb vizsgálatok (IEA CivEd és ICCS) az állampolgári kompetencia affektív dimenzióinak több területére is kiterjednek. Érintik többek között a nemzeti identitás, az emberi jogok, a nők egyenjogúsága, az előítéletek, valamint a bevándorlók iránti attitűdök kérdéseit is. Az affektív dimenziók közül értekezésünkben csupán a politikai énkép és a haza iránti elköteleződés vizsgálatára vállalkoztunk, a disszertációban nem érintett területekhez kapcsolódóan – például a bevándorlók iránti attitűdök kérdésében – különálló kutatásokat indítottunk, amelyek jövőbeli kiterjesztését a kérdőívben nem érintett további területekre is tervezzük.

Későbbi vizsgálatainkban nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a ténytet, hogy az IKT-eszközök oktatásban történő egyre növekvő arányú felhasználásával párhuzamosan (Kőfalvi, 2006) a mérési-értékelési kultúra fejlődési tendenciái egyértelműen a számítógép alapú tesztelés irányába mutatnak, ami akár a társadalomismereti témájú vizsgálatoknak is új lendületet adhat. A jelentősebb mérési hagyományokkal rendelkező tantárgyak és műveltségterületek esetében már hazánkban is kezdetét vette a papír alapú mérőeszközök elektronikus alapra történő átültetése (l. pl. Molnár, R. Tóth és Tóth, 2010). A fiatalabb életkorú tanulók számára kidolgozandó számítógép alapú feladatokról és tesztektről azt várjuk, hogy lehetőség nyílik az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek életkor szerinti fejlődési sajátosságainak feltárására. Úgy véljük, azonosíthatók lesznek azok az életkori szakaszok, amelyeknél az egyes vizsgált pszichikus és viselkedésbeli összetevők jelentősebb pozitív irányú változásokon, fejlődésen mennek keresztül. Ezeknek az életkori szakaszoknak az azonosítása kulcsfontosságú az esetleges későbbi fejlesztőprogramok területeinek és koncepciójának kidolgozásához.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Az állampolgári kompetencia vizsgálatának lehetőségeire és jelentőségére témavezetőm, *Csapó Benő* hívta fel a figyelmemet, s az első *civic education* kérdéseire kapcsolódó olvasmányaim – melyek *Csapó* professzor önálló vagy társszerzős angol nyelvű publikációi voltak – témaválasztásom szempontjából meghatározó élménynek bizonyultak. Pedagógia–történelem szakos tanári alapvégzettség birtokában sokáig elevenen élt bennem az a felismerés, hogy a történelem és társadalomismeret kapcsán a külföldi országok tanítási gyakorlata és a nemzetközi vizsgálatok koncepciói mennyire élesen elkülönülnek a magyarországi esemény centrikus és múltközpontú történelemtanítás hagyományaitól. Köszönettel tartozom *Csapó Benő*nek, amiért ráirányította a figyelmemet a témával való foglalkozás jelentőségére, s köszönöm, hogy a vizsgálandó területek meghatározásától az értekezés elkészültéig támogatta kutatási elképzeléseimet, figyelemmel követte fejlődésemet, és sürgető szavaival ösztönözte munkámat. Hálás vagyok, amiért általa megismerkedhettem a téma kutatásával foglalkozó hazai szakmai közösségekkel és kutatókkal. A szakmai fejlődésem segítésén túl hálás vagyok az élet más területeihez kapcsolódó bölcsességeiért, atyai tanácsaiért, s külön köszönöm, hogy a családi életem és lakáskörülményeim konszolidálása mellett/közben megértést és már-már végtelen türelmet tanúsított a disszertáció elkészüléséig.

Köszönettel tartozom *Csapó Benő*nek, *Vígh Tibornak*, *Horváth Zsófiának* és *B. Németh Máriának* a mérőeszközök lektorálásáért, az esetleges mérőeszköz-szerkesztési, valamint stilisztikai-nyelvhelyességi hibák jelzéséért, javításáért.

Köszönöm a próbamérésben és a nagymintás kutatásban közreműködő iskolák vezetőinek és pedagógusainak, hogy lehetővé tették a vizsgálat lebonyolítását, s köszönöm, hogy a 7. és 11. osztályos diákok kitöltötték a disszertáció alapjául szolgáló feladatlapot és kérdőívet. A kitöltött mérőeszközök számítógépes adatrögzítését *Csomorné Benkovics Ágnes* végezte, melyet ezúton is hálásan köszönök.

Köszönettel tartozom kollégáimnak a biztató, munkára ösztönző, sürgető szavakért; külön köszönöm *Molnár Edit Katalinnak*, *Tóth Editnek*, *Csikos Csabának* és *Vígh Tibornak*, hogy problémák esetén támogatásért és szakmai javaslatokért fordulhattam hozzájuk, s tanácsaik, meglátásaik átlendítettek egy-egy bonyolultnak tűnő dilemmán.

Az értekezésben bemutatott kutatás részben korábbi, általunk végzett vizsgálatok előzményeire, eredményeire és megállapításaira épül. Köszönettel tartozom *Farkas Olgának*, hogy kezdő kutatóként hasznos tapasztalatot szerezhettem, amikor lehetővé tette számomra, hogy szakmai megvalósítóként részt vegyek az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egyik hasonló témájú projektjében.

Köszönöm *Korom Erzsébetnek* és *Nóvik Attilának*, hogy az értekezés házi védelemre benyújtott változatát áttanulmányozták, s véleményükben hasznos, építő jellegű észrevételeket fogalmaztak meg.

A disszertáció megírása családom támogató szeretete, szüleim és feleségem szüleinek segítő áldozatvállalása nélkül nem sikerülhetett volna. Hálásan köszönöm feleségemnek, *Timinek*, és kisfiamnak, *Marcinak*, hogy akár az ideiglenes vidékre utazás árán is, több hétig tartó fizikai távollét vállalásával is segítették a visszavonult, elmélyült munkámat.

## IRODALOM

- A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) korm. rendelet módosításáról.
- Alleman, J. és Brophy, J. (2003): *Social studies excursions, K-3. Book three: Powerful units on childhood, money, and government*. Heinemann, Portsmouth.
- Alleman, J. és Brophy, J. (2001): *Social studies excursions, K-3. Book one: Powerful units on food, clothing, and shelter*. Heinemann, Portsmouth.
- Alleman, J. és Brophy, J. (2002): *Social studies excursions, K-3. Book two: Powerful units on communication, transportation, and family living*. Heinemann, Portsmouth.
- Alleman, J., Knighton, B. és Brophy, J. (2007): Social studies: Incorporating all children using community and cultural universals as the centerpiece. *Journal of Learning Disabilities*, **40**. 2. sz. 166–173.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. és Nikolova, R. (2002): *Civic knowledge and engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. IEA, Amszterdam.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. és Sullivan, J. L. (1997): Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, **34**. 2. sz. 333–364.
- Audigier, F. (2000/2005): Demokratikus állampolgárrá nevelés: alapfogalmak és alapkészségek. In.: Berencz Mercedes és Lehotzky Zsuzsanna (szerk.): *Demokrácia és állampolgárság. A közösségi tevékenységből való tanulás*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. 11–29.
- B. Németh Mária (1998/2002): Iskolai és hasznosítható tudás: A természettudományos ismeretek alkalmazása. In.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 123–147.
- Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E. és Hahn, C. (2001): *What democracy means to ninth graders: U.S. results from the international IEA Civic Education Study*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington.
- Banks, J. (1990): *Teaching strategies for social studies: Inquiry, valuing, and decision making*. Longman, New York.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bauer Béla (2002): Az ifjúság viszonya az értékek világához. In: Szabó Andrea, Bauer Béla és Laki László (szerk.): *Ifjúságkutatás 2000 Tanulmányok*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 195–208.
- Becker, G. (2008): *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel.
- Berencz Mercedes és Lehotzky Zsuzsanna (2005, szerk.): *Demokrácia és állampolgárság. A közösségi tevékenységből való tanulás*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
- Berti, A. E. és Andriolo, A. (2001): Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, **127**. 4. sz. 346–377.
- Brophy, J. és Alleman, J. (2006): *Children's thinking about cultural universals*. Erlbaum, Mahwah.
- Brophy, J. és Alleman, J. (2000): Primary grade students' knowledge and thinking about Native American and pioneer homes. *Theory and Research in Social Education*. 28. 96–120.
- Brophy, J. és Alleman, J. (2002): Primary grade students' knowledge and thinking about Government as a Cultural Universal.
- Brophy, J. és Alleman, J. (2005): Primary grade students' knowledge and thinking about transportation. *Theory and Research in Social Education*. 33. 219–243.
- Brophy, J. és Alleman, J. (2008): Early elementary social studies. In.: Levstik, L. S. és Tyson, C. A. (szerk.): *Handbook of research in social studies education*. Routledge, New York. 33–50.
- Brown, D. (1991): *Human universals*. Temple University Press, Philadelphia.

- Byram, M. (2010): Education for intercultural citizenship – a question of identity or competence? In.: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009. Többnyelvűség és multikulturalitás*. Aula Kiadó, Budapest. 9–22.
- Campbell, D. (2006): What is education's impact on civic and social engagement? In: Desjardins, R. és Schuller, T. (szerk.): *Measuring the effects of education on health and civic engagement proceedings of the Copenhagen symposium*, OECD CERi, Párizs. 25–126.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., és Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **48**. 1–2. sz. 1–124.
- Connell, R. W. (1971): *The child's construction of politics*. Melbourne University Press, Melbourne.
- Conover, P. J. és Searing, D. D. (2000): A political socialization perspective. In: McDonnell, L. M., Timpane, P. M. és Benjamin, R. (szerk.): *Rediscovering the democratic purposes of education*. University Press of Kansas, Lawrence. 91–124.
- Corbett, M. (1991): *American public opinion: Trends, processes, and patterns*. Longman, White Plains.
- Corneließen, W., Gille, M., Knothe, H., Meier, P., Queisser, H. és Stürzer, M. (2002): *Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung*. Leske & Budrich, Opladen.
- CRELL (é.n.): *Equity, social cohesion and active citizenship*. A Centre for Research on Lifelong Learning honlapja, <http://crell.jrc.ec.europa.eu/index.php/research-areas/equity-social-cohesion-and-active-citizenship>, Megtekintés dátuma: 2011. január 15.
- Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. *Educatio*, **13**. 4. sz. 535–550.
- Csákó Mihály (2009): Demokráciára nevelés az iskolában. In.: Somlai Péter, Surányi Bálint, Tardos Róbert és Vásárhelyi Mária (szerk.): *Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*. Pallas Kiadó, Budapest. 155–188.
- Csákó Mihály, Berényi Eszter, Bognár Éva és Tomay Kyra (2000): Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. *Szociológiai Szemle*, **10**. 1. sz. 50–68.
- Csapó Benő (1998/2002a, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1998/2002b): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 15–45.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 2. sz. 24–34.
- Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002b): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.
- Csapó Benő (2002c): Az osztályzatok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Csapó Benő (2002d): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–63.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, **17**. 2. sz. 207–217.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 3–13.
- Csapó, B. (1995): Students' perception of the effects of social transition. In.: Wulf, C. (szerk.): *Education in Europe. An intercultural task*. Waxmann, Munster & New York, 138–144.
- Csapó, B. (2001): Cognitive aspects of democratic thinking. In.: Soder, R., Goodlad, J. I. és McMannon, T. J. (szerk.): *Developing democratic character in the young*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. 126–151.
- Csepeli György (1993): Változás és folyamatosság a magyar tinédzserek politikai szocializációjában. *INFO-Társadalomtudomány*, **7**. 26. sz. 29–38.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Davies, I., Gregory, I. és Riley, S. (1999): *Good citizenship and educational provision*. Falmer, London.

- Dancs Katinka és Kinyó László (2011): A politikai-közéleti intézmények iránti attitűdök vizsgálata szegedi középiskolások körében. In.: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk., 2011): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – A múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók.* MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 466.
- Dee, T. S. (2004): Are There Civic Returns to Education? *Journal of Public Economics*, **88**. 9–10. sz. 1697–1720.
- Delli Carpini, M. és Keeter, S. (1996): *What Americans know about politics and why it matters.* Yale University Press, New Haven.
- Dudley, R. és Gitelson, A. R. (2002): Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization? *Applied Developmental Science*, **6**. 4. sz. 175–182.
- Eccles, J. és Gootman, J. (2002, szerk.): *Community programs to promote youth development.* Committee on Community-Level Programs for Youth. National Research Council and Institute of Medicine. National Academy of Sciences, Washington.
- Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erikson, R. S. és Tedin, K. L. (1995): *American public opinion: Its origins, content, and impact.* Allyn & Bacon, Needham Heights.
- Európai Bizottság (é.n.): *Learning for Active Citizenship.* Európai Bizottság, Brüsszel. Az Európai Bizottság honlapja, [http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html), Megtekintés dátuma: 2011. január 9.
- Falus Katalin és Jakab György (2005a): Bevezetés az Országos Közoktatási Intézetben fejlesztett anyagokhoz. In.: Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk.): *Hogyan neveljünk demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 119–128.
- Falus Katalin és Jakab György (2005b): A projektérettségi. Az első év tapasztalataiból. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 10. sz. 3–22.
- Flanagan, C. A. (2004): Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In: Lerner, R. M. és Steinberg, L. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology.* Wiley, New York, 421–446.
- Flanagan, C. A. és Faison, N. (2001): Youth civic development: Implications for research for social policy and programs. Social Policy Report, XV (1). Society for Research on Child Development, Ann Arbor.
- Flanagan, C. A., Bowes, J. M., Jonsson, B., Csapó, B. és Sheblanova, E. (1998): Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, **54**. 3. sz. 457–475.
- Flanagan, C. A., Campbell, B., Botcheva, L., Bowes, J., Csapó, B., Macek, P. és Sheblanova, E. (2003): Social class and adolescents' beliefs about justice in different social orders. *Journal of Social Issues*, **59**. 4. sz. 711–732.
- Flanagan, C. és Sherrod, L. (1998): Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, **54**. 3. sz. 447–457.
- Flanagan, C. és Tucker, C. (1999): Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, **35**. 5. sz. 1198–1209.
- Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapó, B., Bowes, J., Macek, P., Averina, I. és Sheblanova, E. (1999): Adolescents and the „social contract”: Developmental roots of citizenship in seven countries. In.: Yates, M. és Youniss, J.: *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth.* Cambridge University Press, Cambridge. 135–153.
- Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K. és Stout, M. D. (2007): Civic measurement models: Tapping adolescents' civic engagement. CIRCLE, Tafts University, Medford.
- Furco, A. (1996): Service-learning: A balanced approach to experiential education. In: Taylor, B. (szerk.): *Expanding boundaries: Service and learning 2-7.* Corporation for National Service, Washington DC. 2–6.
- Fusaro, M. (é. n.): Homepage of Harvard Graduate School of Education: Closing the civic achievement gap - HGSE Assistant Professor Meira Levinson. <http://www.uknow.gse.harvard.edu/community/CF319.html>. Letöltés ideje: 2009. március 5.

- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 41–59.
- Gábor Kálmán (2006): Alapfogalmak és megközelítések. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Iffúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Gaskin, K. és Smith, J. D. (1995, szerk.): *A new civic Europe? A study of the extend and role of volunteering*. Volunteer Centre UK., London.
- Gáti Annamária (2010): *Aktív állampolgárság Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. Másodelemzés nemzetközi adatbázisok és szakirodalom alapján*. TÁRKI-TUDOK, Budapest.
- Gille, M. (2000): Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung. In: Gille, M. és Krüger, W. (szerk.): *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-bis 29jährigen im vereinigten Deutschland*. Leske, Opladen. 143–203.
- Goodman, J. (1992): *Elementary schooling for democracy*. State University of New York Press, Albany.
- Hahn, C. I. (2001): Student views of democracy: The good and bad news. *Social Education*, **65**. 7. sz. 456–460.
- Hahn, C. I. (2008): Gender and civic education. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 45–75.
- Halász Gábor (2000): Az oktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 303–326.
- Halldén, O. (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, **27**. 3. sz. 201–210.
- Helwig, C. (1998): Children's conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, **69**. 2. sz. 518–531.
- Hibbing, J. R. és Rosenthal, A. (2008): Teaching democracy appreciation. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 155–175.
- Himmelmann, G. (2006): Teaching, learning and living democracy. An advanced concept for German „political” education. In: Sliwka, A., Diedrich, M. és Hofer, M. (eds.): *Citizenship education. Theory – Research – Practice*. Waxmann, Münster. 45–57.
- Hofer, M. (1999): Community service and social cognitive development in German adolescents. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, Cambridge. 114–134.
- Hofer, B. K. és Pintrich, P. R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, **67**. 1. sz. 88–140.
- Hoffman-Lange, U. (1995, szerk.): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugend-survey 1*. Leske, Opladen.
- Hooghe, M. és Stolle, D. (2004): Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year olds. *Women & Politics*, **26**. 3–4. sz. 1–23.
- Hoskins, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate-General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- Hoskins, B. és Crick, R. D. (2008): *Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Ispra.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. és Barber, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.
- Howard, S. és Gill, J. (2000): The pebble in the pond: Children's constructions of power, politics, and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, **30**. 3. sz. 357–378.
- Hunter, S. és Brisbin, R. A. (2000): The impact of service learning on democratic and civic values. *Political Science and Politics*, **33**. 3. sz. 623–626.



- Hunyady György (1968): *Tanulók történelmi alapfogalmainak vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- IEA (2007): *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. IEA, Amszterdam.
- Inglehart, R. (1977): *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton University Press, Princeton.
- Isin, E. F. és Turner, B. S. (2002): Citizenship studies: An introduction. In: Isin, E. F. és Turner (szerk.): *Handbook of citizenship studies*. Sage, London, 1–10.
- Jennings, M. és Niemi, R. (1974): *The political character of adolescence*. Princeton University Press, Princeton.
- Jennings, M. K. (1991): Thinking about social injustice. *Political Psychology*, **12**. 2. sz. 187–204.
- Johnson, I. (2005): Political trust in societies under transformation. *International Journal of Sociology*, **35**. 2. sz. 63–84.
- Josef, H. és Veldhuis, R. (2006): *Indicators on active Citizenship for Democracy – the social, cultural and economic domain*. Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center, Ispra.
- Kaestle, C. F. (2000): Toward a political economy of citizenship: Historical perspectives on the purposes of common schools. In: McDonnell, L., Timpane, P. M. és Benjamin, R. (szerk.): *Rediscovering the democratic purposes of education*. University Press of Kansas, Kansas. 47–72.
- Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin és Csapó Benő (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 65–89.
- Kasik László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. Ph.D-értekezés. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Keeter, S., Zukin, C., Andolina, M. és Jenkins, K. (2002): *The civic and political health of the nation: A generational portrait*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, New Brunswick.
- Kerr, D. (2008): Hatást gyakorolni a világra. Az aktív állampolgárságra nevelés új koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 11-12. sz. 92–106.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. és Schagen, I. (2002): *England's results from the IEA International Citizenship Education Study: What citizenship and education mean to 14 year olds*. National Foundation for Educational Research, Norwich.
- Kindervater, A. és Borries, B. (1997): Motivation and historical-political socialization. In: Angvik, M. és Borries, B. (szerk.): *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung, Hamburg. 62–105.
- Kinyó László (2005a): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 109–127.
- Kinyó László (2005b): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, **105**. 4. sz. 409–432.
- Kinyó László (2008): Szakközépiskolások és érettségi utáni szakképzésben résztvevő tanulók társadalmi és gazdasági eredményességgel kapcsolatos nézetei. In: Döbör András (2008, szerk.): *Útkeresés és továbbadás az aktív állampolgárságra képzés folyamatában*. Tanulmánykötet. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 27–48.
- Kinyó László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgári-műveltség kutatások. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 399–425
- Kinyó László (2011): Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 105–146.

- Kinyó László és Baraszevich Tamás (2009): 7. és 11. évfolyamos tanulók erkölcsi ítéleteinek kismintás vizsgálata. Előadás a IX. Országos Neveléstudományi Konferencián, Veszprém, 2009. november 19-21. In.: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *Neveléstudomány – Intergritás és integrálhatóság. Program és tartalmi összefoglalók*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém. 165–166.
- Kinyó László és Baraszevich Tamás (2010): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*, **60**. 1. sz. 32–54.
- Kinyó László és Molnár Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In.: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 289–326.
- Kinyó László és Tóth Edit (2010): 7. és 11. évfolyamos tanulók demokrácia fogalommal, demokratikus berendezkedéssel és állampolgári tulajdonságokkal kapcsolatos nézetei. Előadás a VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencián, Szeged, 2010. április 16–17. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 122.
- Kohlberg, L., Levine, C. és Hower, A. (1983): *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Karger, Basel.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kófalvi Tamás (2006): E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köznevelési törvény (2011): 2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 162. sz. 39622–39695.
- Kuhn, H. P. (2004): Gender differences in political interest among adolescents from Brandenburg. In: Rebenstorf, H. (szerk.): *Democratic development? East German, Israeli and Palestinian adolescents*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 94–103.
- Kuhn, H. P. (2006): Explaining gender differences in adolescent political and civic identity. The impact of the self-concept of political competence and value orientations. In: Sliwka, A., Diedrich, M. és Hofer, M. (szerk.): *Citizenship education. Theory – Research – Practice*. Waxmann, Münster. 59–72.
- Larkins, A., Hawkins, M. és Gilmore, A. (1987): Trivial and noninformative content of elementary social studies: A review of primary texts in four series. *Theory and Research in Social Education*, 15. 299–311.
- Lerner, R. M., Alberts, A. E. és Bobek, D. L. (2007): Thriving youth, flourishing civil society – How positive youth development strengthens democracy and social justice. In: Bertelsmann Stiftung (szerk.): *Civic engagement as an educational goal*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. 21–35.
- Lutkus, A. D. és Weiss, A. R. (2007): *The Nation's Report Card: Civics 2006*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. U.S. Government Printing Office, Washington, D.C.
- Lutkus, A., Weiss, A. R., Campbell, J. R., Mazzeo, J. és Lazer, S. (1999): *The NAEP 1998 civics report card for the nation*. National Center for Education Statistics, Washington.
- Malak-Minkiewicz, B. (2007): Civic education in times of change: The post-communist countries. In.: *Citizenship Teaching and Learning*, **3**. 2. sz. 58–70.
- Marcia, J. E. (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, J. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology*. Wiley, New York. 159–187.
- Marshall, T. H (1950/1992): *Citizenship and social class*. Pluto Press, London.
- Marta, E., Rossi, G. és Boccacin, L. (1999): Youth, solidarity, and social commitment in Italy. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity: International perspectives on community service and youth activism*. Cambridge University Press, New York. 73–96.
- Mátrai Zsuzsa (1990): Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mátrai, Zs. (1999): In transit. Civic education in Hungary. In.: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.

- Menezes, I. és Campos, B. (1997): The process of value-meaning construction: A cross section study. *European Journal of Social Psychology*, **27**. 1. sz. 55–73.
- Miller, D. (1995): Citizenship and pluralism. *Political Studies*, **43**. 3. sz. 432–450.
- Milligan, K., Moretti, E. és Oreopoulos, P. (2004): Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, **88**. 9–10. sz. 1667–1695.
- Molnár Gyöngyvér, R. Tóth Krisztina és Tóth Edit (2010): Developing online diagnostic assessment - Experiences of a large scale national case study in public education in Hungary. Workshop, EDEN, Budapest, 2010. október 24-27. 186-187.
- NAGB (2010): *Civics framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board (NAGB), Washington, DC.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nie, N., Junn, S. és Stehlik-Barry, K. (1996): *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press, Chicago.
- Niemi, R. és Hepburn, M. (1995): The rebirth of political socialization. *Perspectives in Political Science*, **24**. 1. sz. 7–16.
- Niemi, R. és Junn, J. (1998): *Civic education: What makes students learn?* Yale University Press, New Haven.
- Nyüsti Szilvia (2010): Területi különbségek a magyar fiatalok demokrácia-értelmezésében. *Új Ifjúsági Szemle*, **8**. 4. sz. 65–78.
- OFI (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- OKM (2008): *Közoktatás Statisztikai Kiadvány*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. [http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks08\\_fm/index.html](http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks08_fm/index.html), megtekintés dátuma: 2010. január 8.
- Owen, D. és Dennis, J. (1988): Gender differences in the politicization of American children. *Women & Politics*, **8**. 2. sz. 23–43.
- Papanastasiou, C., Koutselini, M. és Papanastasiou, E. (2003): Editorial Introduction: The relationship between social context, social attitudes, democratic values and social actions. *International Journal of Educational Journal*, **39**. 6. sz. 519–524.
- Parker, W. (1996): ‘Advanced’ ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education. *Teachers College Record*, **98**. 1. sz. 104–125.
- Prior, W. (1999): What it means to be a „good citizen” in Australia: Perceptions of teachers, students, and parents. *Theory and Research in Social Education*, **27**. 2. sz. 215–248.
- Quigley, C. N. és Bahmueller, C. (1991, szerk.): *Civitas: A framework for civic education*. Center for Civic Education, Calabasas.
- Rácz Éva (2010): *A középiskolások állampolgári ismereteinek vizsgálata*. SZTE Bölcsészettudományi Kar. Kézirat, Szeged.
- Ravitch, D. (1987): Tot sociology or what happened to history in the grade schools. *American Scholar*, **56**. 343–353.
- Richardson, W. K. és Torney-Purta, J. (2008): Connections between concepts of democracy, citizen engagement, and schooling for 14-year-olds across six countries. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 79–104.
- Ridley, H. S., Hidvéghi, B. és Pitts, A. (1997): Civic education for democracy in Hungary. *International Journal of Social Education*, **12**. 2. sz. 62–72.
- Rossi, A. S. (2001): Developmental roots of adult social responsibility. In: Rossi, A. S. (szerk.): *Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of family, work and community*. University of Chicago Press, Chicago. 227–321.
- Rubin, B. C. (2008): Civics and citizenship in students’ daily lives: Towards a sociocultural understanding of civic knowledge and engagement. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 201–218.

- Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea, Budapest.
- Sáska Géza (2008): Veszélyes iskola. *Educatio*, **17**. 3. sz. 331–345.
- Schank, R. C. (1999/2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Schneider, H. (1995): Politische Partizipation – zwischen Krise und Wandel. In: Hoffmann-Lange, U. (szerk.): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugend-survey 1*. Leske, Opladen. 275–335.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. és Kerr, D. (2010): *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. IEA, Amszterdam.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. és Kerr, D. (2008): *International Civic and Citizenship Education Study – Assessment framework*. IEA, Amszterdam.
- Setényi János (1996, szerk.): *A Civitas Egyesület "Polgári ismeretek és készségek" tanárképzési programjának követelményrendszere*. Civitas Egyesület, Budapest.
- Setényi, J. (2003): Civic learning in teacher education: The Hungarian experience. In: Patrick, J. J., Hamot, G. E. és Leming, R. S. (szerk.): *Civic learning in teacher education: International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, 205–225.
- Sherrod, L. R. és Lauckhardt, J. (2009): The development of citizenship. In: Lerner, R. M. és Steinberg, L. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology* (Third edition). Wiley & Sons, Hoboken. 372–409.
- Sherrod, L. R. és Quinones, O. (2002): The impact of September 11 on youth's political views. Presented at Fordham University colloquium, New York, March 6, 2002.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C. és Youniss, J. (2002): Dimension of citizenship and opportunities for youth development: The what, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, **6**. 4. sz. 264–272.
- Sherrod, L. R., Quinones, O. és Davila, C. (2004): Youth's political views and their experience of September 11, 2001. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **25**. 2. sz. 149–170.
- Simon János (2001): A demokrácia értelmezése a posztkommunista országokban. In: Simon János (szerk.): *Ezredvégi értelmezések. Demokráciáról, politikai kultúráról, bal-és jobboldalról*. Villányi úti Konferenciaközpont és Szabadegyetem Alapítvány, Budapest. 31–80.
- Sinatra, G., Beck, I. és McKeown, M. (1992): A longitudinal characterization of young students' knowledge of their country's government. *American Educational Research Journal*, **29**. 3. sz. 633–661.
- Sotelo, M. J. (1999): Gender differences in political tolerance among adolescents. *Journal of Gender Studies*, **8**. 2. sz. 211–217.
- Stefány Judit (2008): A projektpedagógia szerepe az oktatásban. In: Falus Katalin és Vajnai Viktória (szerk.): *Kompetenciafejlesztés projekt módszerrel*. OFI, Budapest. 11–17.
- Stevenson, H. és Zusho, A. (2002): Adolescence in China and Japan: Adapting to a changing environment. In: Brown, B., Larson, R. és Saraswathi, T. S. (szerk.): *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe*. Cambridge University Press, New York. 141–171.
- Szabó Ildikó (2000): A politika leképezése. In: Szabó Ildikó (szerk.): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 90–136.
- Szabó Ildikó és Csepeli György (1984): *Nemzet és politika a 10-14 éves gyerekek gondolkodásában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra – a magyar sajtóosságok. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 383–400.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1997): Középiskolások társadalmi cselekvési mintái. *Iskolakultúra*, **7**. 11. sz. 39–58.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.

- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, **30**. 2. sz. 16–30.
- Szebenyi Péter (2001): Genetikus tanterv-típológia. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 283–300.
- Takahashi, K. és Takeuchi, K. (1993): Japan. In: Hurrelmann, K. (szerk.): *International handbook of adolescence*. Greenwood Press, Westport. 234–245.
- Theokas, C. és Bloch, M. (2006): *Teens as volunteers. Research-to-results fact sheet*. Child trends, Washington.
- Torney-Purta, J. (1991): Schema theory and cognitive psychology: Implications for social studies. *Theory and Research in Social Education*, **19**. 2. sz. 189–210.
- Torney-Purta, J. és Richardson, W. K. (2002): An assessment of what 14-year-olds know and believe about democracy in 28 countries. In: Parker, W. (szerk.): *Education for democracy: Contexts, curricula, assessments*. Information Age Publishing, Greenwich. 185–209.
- Torney-Purta, J., Hahn, C. és Amadeo, J. (2001): Principles of subject-specific instruction in education for citizenship. In: Brophy, J. (szerk.): *Subject-specific instructional methods and activities*. JAI Press, Greenwich, 371–408.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. és Schultz, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Executive summary. IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K. és Barber, C. H. (2005): Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, **1**. 1. sz. 32–57.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., és Amadeo, J. (1999): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam. <http://www.wam.umd.edu/~jtpurta/interreport.htm>, megtekintés dátuma: 2010. december 14.
- Touya, D. (2006): *Can we teach civic attitudes?* Universidade de Vigo, Vigo. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983810>. megtekintés dátuma: 2009. április 12.
- Vajda Zsuzsanna (1999): Mi van a gyerekek és fiatalok agresszivitásának hátterében? *Educatio*, **8**. 4. sz. 694–705.
- Van Hoorn, J. L., Komlósi, Á., Suchar, E. és Samelson, D. A. (2000): *Adolescent development and rapid social change: Perspectives from Eastern Europe*. State University of New York Press, Albany.
- Verba, S., Schlozman, K. L. és Brady, H. (1995): *Voice and equality: Civic volunteerism in American politics*. Harvard University Press, Cambridge.
- Westheimer, J. és Kahne, J. (2003): What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, **4**. 3. sz. 47–64.
- Whyte, J. (1999): Political socialization in a divided society: The case of Northern Ireland. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, New York. 156–177.
- Youniss, J. és Yates, M. (1997): *Community service and social responsibility in youth*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. és Silbereisen, R. (2002): Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, **12**. 1. sz. 121–148.
- Youniss, J., McLellan, J. A. és Yates, M. (1997): What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, **40**. 5. sz. 620–631.
- YouthBank (2010): Mach was aus Deiner Idee. A YouthBank honlapja, <http://www.youthbank.de/mach-was-aus-deiner-idee/>, Megtekintés dátuma: 2010. december 20.

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra.	Az aktív állampolgárság modellje ( <i>Hoskins és mtsai</i> , 2008. 14. o. alapján).....	15
2. ábra.	Az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatának elméleti kerete ( <i>Torney-Purta, Schwille és Amadeo</i> , 1999. 21. o. alapján).....	17
3. ábra.	Az IEA ICCS-vizsgálat általános elméleti kerete (IEA, 2007. 27. o. alapján).....	19
4. ábra.	A demokratikus magatartás folyamatszemplétű modellje.....	23
5. ábra.	A gyermekek kommunikációs témastruktúrái a „gyakran” válaszok százalékos arányai szerint ( <i>Szabó és Csepeli</i> , 1984. 30. o. alapján).....	50
6. ábra.	A politikai beszélgetések gyakorisága különböző szerepkapcsolatokban ( <i>Csáko és mtsai</i> , 2000. 57. o. alapján).....	50
7. ábra.	A 15 éves tanulók politika iránti érdeklődése az 1995-ös Youth and History vizsgálatban ( <i>Kindervater és Borries</i> , 1997. 64. o. alapján).....	53
8. ábra.	Középiskolás diákok különböző szervezettípusokban való részvételi hajlandósága ( <i>Szabó és Örkény</i> , 1997. 44. o. alapján).....	58
9. ábra.	A tanulók teljesítménye az állampolgári ismeretek és készségek feladatlapon.....	85
10. ábra.	A teljesítmények eloszlása évfolyamonként és iskolatípusonként.....	87
11. ábra.	A vizsgálatban részt vevő osztályok teljesítményének átlaga az állampolgári ismeretek és készségek feladatlapon.....	88
12. ábra.	Az állampolgári tudás feladatlap legkönnyebb itemeinek megoldottsága 7. és 11. évfolyamon.....	90
13. ábra.	Az állampolgári tudás feladatlap legnehezebb itemeinek megoldottsága 7. és 11. évfolyamon.....	91
14. ábra.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek osztályonkénti átlaga a szülők iskolai végzettsége függvényében.....	99
15. ábra.	Az Egyesületi-szervezeti részvétel (ESZR) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	107
16. ábra.	Az Együttes tevékenység – egymásért (ETE) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	110
17. ábra.	A Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás (FRV) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	113
18. ábra.	A Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ) és Felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktorokat alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	116
19. ábra.	A „Jó állampolgár” segítő jellegű részvételi formái (JÁSRF), véleménynyilvánítási formái (JÁVF) és korszerű tevékenységformái (JÁKT) faktorokat alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	120
20. ábra.	A Demokrácia fogalma (DF) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	123
21. ábra.	Az Elvárt állami felelősségvállalás (EÁF) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	125
22. ábra.	A Politikai énkép (PÉ) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	127
23. ábra.	A Nemzeti érdekek (NÉ) és Haza iránti attitűdök (HIA) faktorokat alkotó változók tanulói megítélése a 7. és 11. évfolyamon.....	130
24. ábra.	Az Iskolai demokrácia (ID) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	132
25. ábra.	Az Empátia, segítség, együttműködés (ESE) faktort alkotó változók tanulói megítélése 7. és 11. évfolyamon.....	135
26. ábra.	A kérdőív összevont változóinak átlagértékei a 7. és 11. évfolyamon.....	136

## TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat.	Az állampolgári részvétel közösségi szintű minimális elvárásai. ( <i>Josef és Veldhuis</i> , 2006. 6. o. alapján).....	9
2. táblázat.	A műveltségterület tanulói és iskolai értékelésének megvalósulása az IEA ICCS vizsgálatban részt vevő európai országokban ( <i>Schulz és mtsai</i> , 2010. 54–55. o. alapján).....	39
3. táblázat.	Az állampolgári tudásszint, az állampolgári aktivitás és az állampolgári attitűdök az 1999-es IEA vizsgálatban részt vevő országok körében ( <i>Kerr és mtsai</i> , 2002. 20. és 24. o. alapján).....	41
4. táblázat.	Az állampolgári kompetencia összetett indikátorának országonkénti rangsora és szignifikanciavizsgálata. ( <i>Hoskins és mtsai</i> , 2008. 60. o. alapján).....	42
5. táblázat.	A politikai iránt érdeklődő 14 éves tanulók aránya az 1999-es IEA vizsgálatban ( <i>Kerr és mtsai</i> , 2002. 85. o. alapján).....	54
6. táblázat.	A 14 éves tanulók tervezett politikai tevékenységei felnőttkorban ( <i>Kerr és mtsai</i> , 2002. 94. o. alapján).....	55
7. táblázat.	Az illeszkedésvizsgálat adatai.....	70
8. táblázat.	A $\chi^2$ értékének számítása.....	70
9. táblázat.	A részminták mérete a megyék és az iskolatípusok szerinti bontásban.....	71
10. táblázat.	A részminták mérete a tanulók neme szerinti bontásban.....	71
11. táblázat.	A részminták megoszlása a szülők iskolai végzettséges szerint (%).....	72
12. táblázat.	A mérőeszközökkel vizsgált tartalmi-szerkezeti egységek és tényezők, és azok főbb jellemzői.....	74
13. táblázat.	A mérőeszköz első, faktoranalízis előtti reliabilitásvizsgálata kérdőívrészek és évfolyamok szerinti bontásban.....	77
14. táblázat.	A kérdőív előzetes struktúrája és a faktoranalízis eredményeként létrejött faktorok.....	81
15. táblázat.	A kérdőív reliabilitása a faktoranalízis következtében keletkezett változórendszerrel.....	82
16. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap reliabilitása évfolyamok és iskolatípusok szerint.....	82
17. táblázat.	A kutatásban alkalmazott feladatlap belső konzisztenciája.....	83
18. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei 7. és 11. évfolyamon, képzési típusok szerinti bontásban.....	84
19. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap itemei közötti különbségek 7. és 11. évfolyamon.....	89
20. táblázat.	Az itemek %p-ban kifejezett átlaga az egyes iskolatípusokban a szignifikáns különbségek jelölésével.....	93
21. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek összefüggése a tanulók nemével.....	94
22. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei nemek, évfolyamok és iskolatípusok szerinti bontásban.....	94
23. táblázat.	Az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia aránya (F) és az eta-négyzet értékek az állampolgári ismeretek és készségek vizsgálatban.....	95
24. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek korrelációja a szülők iskolai végzettségével.....	96
25. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményei az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban.....	97

26. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményeinek korrelációja az iskolai osztályzatokkal és a tanulmányi átlaggal .....	101
27. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek korrelációja a háttérváltozókkal .....	102
28. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményével mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredménye a 7. évfolyamon .....	103
29. táblázat.	Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap eredményével mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredménye a 11. évfolyamon .....	104
30. táblázat.	Az Egyesületi-szervezeti részvétel (ESZR) faktor kérdőívteteleinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	107
31. táblázat.	Az ESZR faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon.....	108
32. táblázat.	Az ESZR faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	109
33. táblázat.	Az Együttes tevékenység – egymásért (ETE) faktor kérdőívteteleinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	110
34. táblázat.	Az ETE faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon.....	111
35. táblázat.	Az ETE faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	112
36. táblázat.	A Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás (FRV) faktor kérdőívteteleinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	113
37. táblázat.	A FRV faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon .....	114
38. táblázat.	Az FRV faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	114
39. táblázat.	A Felnőttkori politikai szerepvállalás (FPSZ) és Felnőttkori civil aktivitás (FCA) faktor kérdőívteteleinek és összevont változóinak különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	115
40. táblázat.	Az FPSZ és FCA faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon.....	117
41. táblázat.	Az FPSZ faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	117
42. táblázat.	Az FCA faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	118
43. táblázat.	A „Jó állampolgár” segítő jellegű részvételi formái (JÁSRF), véleménynyilvánítási formái (JÁVF) és korszerű tevékenységformái (JÁKT) faktorok kérdőívteteleinek és összevont változóinak különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	119
44. táblázat.	A JÁSRF, JÁVF és JÁKT faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon .....	121
45. táblázat.	A Demokrácia fogalma (DF) faktor kérdőívteteleinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	122
46. táblázat.	A DF faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	124
47. táblázat.	Az Elvárt állami felelősségvállalás (EÁF) faktor kérdőívteteleinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	124
48. táblázat.	A Politikai énkép (PÉ) faktor kérdőívteteleinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	126
49. táblázat.	A PÉ faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon .....	128
50. táblázat.	A PÉ faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	128



51. táblázat.	A Nemzeti érdekek (NÉ) és Haza iránti attitűdök (HIA) faktor kérdőív-tételeinek és összevont változóinak különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	129
52. táblázat.	A NÉ és HIA faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon.....	131
53. táblázat.	Az Iskolai demokrácia (ID) faktor kérdőív-tételeinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	132
54. táblázat.	Az ID faktor változóinak nemek szerinti szignifikáns különbségei a két évfolyamon.....	133
55. táblázat.	Az ID faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	134
56. táblázat.	Az Empátia, segítség, együttműködés (ESE) faktor kérdőív-tételeinek és összevont változójának különbségei 7. és 11. évfolyamon .....	135
57. táblázat.	Az ESE faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon .....	136

## MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. melléklet. A 7. évfolyamos alapsokaság főbb statisztikai jellemzői (Forrás: *OKM*, 2008)
2. melléklet. A 11. évfolyamos alapsokaság főbb statisztikai jellemzői (Forrás: *OKM*, 2008)
3. melléklet. Felkérő levél szövege
4. melléklet. Visszajelző lap
5. melléklet. Adatfelvételi útmutató
6. melléklet. A kutatásban részt vevő iskolák
7. melléklet. Az empirikus vizsgálat mérőeszköze és javítókulcsa
8. melléklet. Szóráshomogenitás vizsgálata Levene-tesztrel az előzetes, tartalmi-szerkezeti szempontok alapján rendezett teljes kérdőívén, 7. és 11. évfolyamon
9. melléklet. A szóráshomogenitás vizsgálatát követő faktoranalízis eredménye
10. melléklet. Scree Plot ábra a faktordimenziók számának meghatározásához
11. melléklet. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap feladatainak klaszter-analízise a 7. évfolyamon
12. melléklet. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap feladatainak klaszter-analízise a 11. évfolyamon
13. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív tételeinek középiskolai iskolatípusok szerinti eltérései
14. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a hetedik évfolyamon
15. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a 11. évfolyamon
16. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a szakiskolai 11. évfolyamon
17. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a szakközép-iskolai 11. évfolyamon
18. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a gimnáziumi 11. évfolyamon
19. melléklet. A JÁSRF faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon
20. melléklet. A JÁVF faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon
21. melléklet. A JÁKT faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon
22. melléklet. Az EÁF faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon
23. melléklet. A NÉ faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon
24. melléklet. A HIA faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

1. melléklet. A 7. évfolyamos alapsokaság főbb statisztikai jellemzői (Forrás: OKM, 2008)

<b>Általános iskolai feladat-ellátási helyek</b>										
Megye	Jelleg	Intézmények száma	Állami				Egyházi	Egyéb		
			Települési önkormányzat	Megyei, fővárosi önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Összesen		Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
Bács-Kiskun	város	60	35	7	3	45	12	2	1	3
	község	39	39			39				
	összesen	<b>99</b>	<b>74</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>84</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Békés	város	52	37	3	1	41	10	1		1
	község	30	29			29	1			
	összesen	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>70</b>	<b>11</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
Csongrád	város	51	37	2	2	41	7	1	2	3
	község	21	21			21				
	összesen	<b>72</b>	<b>58</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>62</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Régió összesen	város	163	109	12	6	127	29	4	3	7
	község	90	89			89	1			
	összesen	<b>253</b>	<b>198</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>216</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>

2. melléklet. A 11. évfolyamos alapsokaság főbb statisztikai jellemzői (Forrás: OKM, 2008)

<b>Szakiskolai feladat-ellátási helyek</b>									
Megye	Intézmények száma	Állami				Egyházi	Egyéb		
		Települési önkormányzat	Megyei, fővárosi önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Összesen		Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
Bács-Kiskun	22	14	2	1	17	1	3	1	4
Békés	12	6	2	1	9	1	1	1	2
Csongrád	21	8	5		13	1	7		7
Összesen	55	28	9	2	39	3	11	2	13

<b>Szakközépiskolai feladat-ellátási helyek</b>									
Megye	Feladat-ellátási helyek száma	Állami				Egyházi	Egyéb		
		Települési önkormányzat	Megyei, fővárosi önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Összesen		Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
Bács-Kiskun	47	20	1	1	22	2	18	5	23
Békés	45	19	5	3	27	2	12	4	16
Csongrád	54	19	10	3	32	7	11	4	15
Összesen	146	58	16	7	81	11	41	13	54

<b>Gimnáziumi feladat-ellátási helyek</b>									
Megye	Feladat-ellátási helyek száma	Állami				Egyházi	Egyéb		
		Települési önkormányzat	Megyei, fővárosi önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Összesen		Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
Bács-Kiskun	46	16			16	9	5	16	21
Békés	40	16	6	1	23	4	4	9	13
Csongrád	39	10	6	1	17	7	10	5	15
Összesen	125	42	12	2	56	20	19	30	49

### 3. melléklet. Felkérő levél

**Tárgy:** felkérés kutatásban való részvételre

**Tisztelt Igazgató Úr!**

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete már évtizedek óta kulcsszerepet tölt be a különböző életkorú tanulók tudásstruktúrájának feltárásában, valamint a gyerekek kognitív és érzelmi fejlődését vizsgáló kutatási projektek megvalósításában. A „7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári kultúrája” témájában tervezett kutatás – melynek alap gondolata szorosan kapcsolódik a doktori disszertációm elkészítéséhez – az SZTE Neveléstudományi Intézet mellett működő MTA-SZTE Képességkutató Csoport támogatásával valósul meg 2010 tavaszán, a dél-alföldi régió oktatási intézményeit arányosan reprezentáló 69 intézményben. A kutatásban azt kívánjuk feltárni, hogy (1) a 7. és 11. évfolyamos általános és középiskolás diákok milyen közösségi tevékenységekben vesznek részt, (2) hogyan vélekednek a demokráciáról és különböző társadalmi jelenségekről, valamint (3) milyen mélységű állampolgári ismeretekkel és készségekkel rendelkeznek. A papír alapú mérőeszköz kitöltése anonim jellegű, a tanulók válaszait bizalmasan kezeljük.

Arra szeretnénk Önt megkérni, hogy az általános iskola\* egy tetszőleges 7. osztályában – tanári felügyelet mellett – szíveskedjen biztosítani egy teljes tanórát az adatfelvételre, a tesztek kitöltésére.

Fontosnak tartjuk, hogy az adatfelvétellel kapcsolatban az iskolákat ne éri anyagi jellegű kiadások, ezért gondoskodunk a postaköltségről vagy a mérőeszközök személyes úton történő ki- és elszállításáról. A fontosabb eredményeket tartalmazó visszajelzés megküldésével pedig az etikai szempontok érvényesítését is szem előtt kívánjuk tartani.

A meglehetősen szűkös anyagi források miatt honorárium fizetésére sajnos nincs lehetőségünk, részvételük esetén viszont rendkívül hálásak lennénk, hiszen nem sérülne a dél-alföldi régió közoktatási intézményeit reprezentáló; településméret, iskolafenntartók és iskolatípusok szerint arányosan rétegzett minta.

Kérjük, intézményük részvételi szándékát (a kutatásba bevonható tanulócsoporthoz közvetlen levelezés létszámának megadásával) e-mailben ([kinyo@edpsy.u-szeged.hu](mailto:kinyo@edpsy.u-szeged.hu)), vagy a mellékelt visszajelző lap megküldésével szíveskedjen jelezni!

A kutatással kapcsolatban felmerülő kérdéseit és észrevételeit is a fenti e-mail címen, illetve a 30/535-0959-es telefonszámon várjuk.

\*Az intézményre vonatkozó adatok a Közoktatási Információs Iroda (KIR) hivatalos közoktatási intézménytörzséből, illetve intézményük honlapjáról származnak. Amennyiben a borítékon lévő intézmény-, cím- és név adatokban pontatlanságot tapasztal, tévedésünkért szíves elnézését kérjük!

Számítunk részvételükre, s bízunk az eredményes együttműködésben!

Tisztelettel üdvözlé:

Kinyó László  
egyetemi tanársegéd  
kutatásszervező

Szeged, 2010. január 21.

## Visszajelző lap

- Az tesztek kitöltését engedélyezem, intézményünk részt kíván venni a kutatásban.

Az igényelt tesztek hozzávetőleges darabszáma: \_\_ \_\_

Kapcsolattartó pedagógus neve *(amennyiben a kapcsolattartó nem az intézmény vezetője lesz)*:

.....

Az intézmény elérhetősége *(amennyiben a borítékon szereplő adatoktól eltér)*:

.....

.....

- Nem kívánunk részt venni a kutatásban.

## *5. melléklet. Adatfelvételi útmutató*

### **Kedves Kolléga!**

Köszönjük az év eleji levélbeli felkérésünkre adott visszajelzést, hálásak vagyunk, hogy intézményük jelezte részvételi szándékát a „7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári kultúrája” c. empirikus kutatásban. Felkérő levelünkben egy február végére tervezett kutatásban való közreműködésre kértük intézményüket, a nyomdai munkálatok körül fellépett nehézségek miatt azonban csak ezúton tudjuk megküldeni Önöknek a kérdőíveket. Bízunk benne, hogy az adatfelvételre még nincs túl késő, s a tanévből hátralévő időszakban még lehetővé tudja tenni a tanulói kérdőívek kitöltését.

Az objektív adatfelvételhez, a kérdőívek problémamentes kitöltéséhez a kapcsolattartó pedagógus és a diákok számára szíves tájékoztatásul az alábbi információkat közöljük:

- A kérdőív kitöltéséhez egy teljes tanórára van szükség. Kérjük, tegye lehetővé, hogy a tanulók egy **45 perces órát** végigdolgozzanak!
- Kérjük, ügyeljen arra, hogy a diákok önállóan dolgozzanak!
- A tesztfüzet terjedelméből és témájából adódóan előfordulhat, hogy a tanulók feladatvégzési hajlandósága menetközben megreked vagy megszűnik. Amennyiben szükséges, kérjük, ösztönözze a diákokat a kérdőív kitöltésének folytatására!
- Amennyiben értelmezési nehézségek merülnének fel egyes kérdésekkel kapcsolatban, kérjük, segítse a tanulókat a kérdések megértésében!
- A kitöltött tesztek a mellékelt borítékban szíveskedjenek visszajuttatni intézetünkhöz!

### **Kérjük, a kérdőív kitöltése előtt hívja fel a diákok figyelmét az alábbiakra:**

- Az iskola nevének megadására a fejlécen,
- Az évfolyam és az osztály megjelölésére a fejlécen,
- A fejlécen lévő sorszámkockák üresen hagyására.
- A kérdőív kitöltését név nélkül kérjük, ezért a tanulók őszinte válaszadását, a saját véleményét tükröző válaszok megjelölését semmilyen körülmény nem akadályozza. A vizsgálatban nem a tanulók egyéni válaszait elemezzük (kutatásunkban összesen kb. 1.500 diák vesz részt), hanem egy-egy korosztály válaszainak általános jellemzőit kívánjuk feltárni.

### **Köszönjük együttműködését!**

Kinyó László  
egyetemi tanársegéd  
kutatásszervező

Szeged, 2010. március 2.

6. melléklet. A kutatásban résztvevő iskolák

<b>Általános iskolák</b>			
1	10. sz. Általános Iskola	Békéscsaba	
2	Kis Bálint Általános Iskola és Óvoda	Gyomaendrőd	
3	Petőfi István Általános Iskola, Diákotthon és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Kondoros	
4	Balsarati Vitus János Általános Iskola	Dombegyház	Békés megye
5	Orosháza Város Általános Iskolája és Pedagógiai Szolgáltató Intézménye	Orosháza	
6	OVAI Eötvös József Tagintézménye		
7	OVAI Vörösmarty Mihály Tagintézménye		
8	OVAI Czina Sándor Tagintézménye		
9	Hunyadi János Általános Iskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	Jánoshalma	
10	Hajósi Társult Általános Iskola és Óvoda Hajósi Általános Iskolája	Hajós	Bács-Kiskun megye
11	Kunfehértói Általános Iskola és Napközi Otthon	Kunfehértó	
12	III. Béla Gimnázium	Baja	
13	Gedői Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Szeged	
14	Madách Imre Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola		
15	Móra Ferenc Általános Művelődési Központ	Mórahalom	Csongrád megye
16	Csongrádi Kistérség Egyesített Alapfokú Oktatási Intézménye, Kossuth Lajos Általános Iskola	Csongrád	
17	Kiss Bálint Református Általános Iskola	Szentes	
<b>Szakiskolák</b>			
1	BéKSZI Kós Károly Építő-, Fa- és Szolgáltatóipari Tagiskola	Békéscsaba	Békés megye
2	Szent-Györgyi Albert Egészségügyi és Szociális Szakképző Iskola és Kollégium	Kecskemét	Bács-Kiskun megye
3	FVM Kelet-Magyarországi Agrár-szakképző Központ, Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégium	Jánoshalma	
4	Zsoldos Ferenc Középiskola és Szakiskola	Szentes	Csongrád megye
5	HISZK Corvin Mátyás Tagintézménye	Hódmezővásárhely	
<b>Szakközépiskolák</b>			
1	Táncsics Mihály Gimnázium és Szakközépiskola	Orosháza	Békés megye
2	Kossuth Zsuzsanna Humán és Kereskedelmi Szakközépiskola, Szakiskola	Kalocsa	Bács-Kiskun megye
3	Dózsa György Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	Kiskunmajsa	
4	Boros Sámuel Szakközépiskola, Szakiskola, a Horváth Mihály Gimnázium és Szakképző Iskola Tagintézménye	Szentes	
5	Szegedi Kereskedelmi, Közgazdasági és Vendéglátó-ipari Szakképző Iskola Körösy József Tagintézménye		
6	Szegedi Műszaki és Környezetvédelmi Középiskola és Szakképző Iskola Csonka János Tagintézménye	Szeged	Csongrád megye
7	HISZK Eötvös József Székhelyintézménye		
8	Bársony István Mezőgazdasági, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium	Csongrád	
<b>Gimnáziumok</b>			
1	Andrássy Gyula Gimnázium és Kollégium	Békéscsaba	
2	Erkel Ferenc Gimnázium és Informatikai Szakképző Iskola, Kollégium	Gyula	Békés megye
3	Petőfi Sándor Gimnázium	Mezőberény	
4	III. Béla Gimnázium	Baja	Bács-Kiskun megye
5	Dugonics András Piarista Gimnázium, Szakképző Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Kollégium	Szeged	Csongrád megye
6	Horváth Mihály Gimnázium és Szakképző Iskola	Szentes	



## 7. melléklet. Az empirikus vizsgálat mérőeszköze és javítókulcsa

Iskola: .....

Sorszám

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Osztály:...../.....

### KÉRDŐÍV

Köszönjük, hogy kitöltöd kérdőívünket! Kutatásunkban arról szeretnénk képet kapni, hogy a diákok milyen közösségi tevékenységekben vesznek részt. Szeretnénk megismerni, hogyan vélekednek a demokráciáról, a társadalmi változásokról, különböző társadalmi jelenségekről, és milyen állampolgári ismeretekkel és készségekkel rendelkeznek. A kérdőív kitöltését név nélkül kérjük, a válaszokat bizalmasan kezeljük és csak tudományos elemzésre használjuk.

1. Születési idő (év, hónap): 19.....

2. Nemed (Karikázd be a megfelelő választ!) (1) fiú (2) lány

3. Magyarországon születted? Karikázd be a megfelelő választ! (1) igen (2) nem

4. Ha nem Magyarországon születted, melyik országban születted? .....

5. Ha nem Magyarországon születted, hány éves voltál, amikor ide költöztetek? .....

6. Mindenkit beleértve, a családban összesen hányan laktok együtt? .....

7. Mennyi volt a tanulmányi átlagod félévkor? (Egy tizedesjegy pontossággal): \_\_ , \_\_

8. Hányas voltál az alábbi tantárgyakból félévkor? Írd a jegyet a tantárgy utáni vonalra! Tégy egy – jelet, ha nem tanultad az adott tantárgyat!

Magatartás	___	Idegen nyelv	___	Biológia	___
Szorgalom	___	Matematika	___	Kémia	___
Nyelvtan	___	Természetismeret	___	(Számítás)technika	___
Irodalom	___	Fizika	___	Rajz	___
Történelem	___	Földrajz	___		

9. Mennyire szeretsz iskolába járni? Karikázd be a megfelelő számot!

- (1) egyáltalán nem szeretek
- (2) nem szeretek
- (3) néha szeretek, néha nem
- (4) szeretek
- (5) nagyon szeretek

10. Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit szeretnél elérni? Karikázd be a megfelelő számot!

- (1) befejezni az iskolát amilyen hamar csak lehet
- (2) szakiskolai vagy szakközépiskolai bizonyítványt szerezni
- (3) gimnáziumi érettségit szerezni
- (4) felsőfokú szakképzettséget szerezni
- (5) egyetemi diplomát szerezni
- (6) megszerezni a doktori fokozatot

**11. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? Karikázd be mindkét oldalon a megfelelő számot!**

Apa (vagy nevelőapa)		Anya (vagy nevelőanya)	
1	nem fejezte be az általános iskolát	1	
2	8 osztály	2	
3	szakmunkásképző	3	
4	szakközépiskola	4	
5	gimnázium	5	
6	főiskola	6	
7	egyetem	7	
8	nem tudom	8	

**12. Részt vesz-e az alábbi szervezetek, tevékenységek vagy foglalkozások valamelyikében? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!**

	Nem kívánok részt venni benne	Nem, de talán részt vennék benne	Nem, de szívesen részt vennék benne	Részt veszek benne	Most is szívesen veszek részt benne
a) környezetvédő szervezet	1	2	3	4	5
b) cserediákprogram	1	2	3	4	5
c) vallási szeretetszolgálat	1	2	3	4	5
d) hagyományörző egyesület	1	2	3	4	5
e) jótékonyági szervezet vagy adománygyűjtés	1	2	3	4	5
f) sportegyesület, csapat	1	2	3	4	5
g) a szűkebb közösség segítségét célzó önkéntes munka	1	2	3	4	5
h) cserkészlet	1	2	3	4	5
i) nemzetiségi vagy etnikai kulturális egyesület	1	2	3	4	5
j) délutáni szakkör	1	2	3	4	5
k) művészeti, zenei vagy színjátszó csoport	1	2	3	4	5
l) különóra	1	2	3	4	5
m) egyéb, mégpedig:					

**13. Szoktál-e valamilyen újságot vagy magazint olvasni? Karikázd be a megfelelő válasz számát!**

(1)igen (2) nem

**14. Milyen témájú újságot, magazint szoktál olvasni? (pl. sport, autó, számítástechnika, képregény, humor stb) .....**

**15. Szoktál-e TV híradót nézni? Karikázd be a megfelelő válasz számát!**

(1)igen (2) nem

**16. Szoktál-e internetes hírportálokat olvasni? Karikázd be a megfelelő válasz számát!**

(1)igen (2) nem

17. **Milyen gyakran beszélgetsz a barátaiddal közvetlenül az iskola után?** *Karikázd be a megfelelő számot!*

- (1) soha
- (2) félévente 1-2 alkalommal
- (3) havonta 1-2 alkalommal
- (4) hetente 1-2 alkalommal
- (5) szinte minden nap (négyyszer vagy még többször egy héten)

18. **Egy átlagos tanítási nap estéjén (pl. vacsora után) milyen gyakran mész el otthonról vagy a kollégiumból, hogy a barátaiddal találkozhass?** *Karikázd be a megfelelő számot!*

- (1) soha
- (2) félévente 1-2 alkalommal
- (3) havonta 1-2 alkalommal
- (4) hetente 1-2 alkalommal
- (5) szinte minden nap (négyyszer vagy még többször egy héten)

19. **Mennyi időt töltesz tévénézéssel, filmnézéssel egy átlagos tanítási napon?** *Karikázd be a megfelelő számot!*

- (1) semennyit
- (2) kevesebb mint 1 órát
- (3) 1-2 órát
- (4) 3-5 órát
- (5) több mint 5 órát

20. **Véleményed szerint mennyire fontosak a következő tulajdonságok és tevékenységek ahhoz, hogy valakit jó állampolgárnak tartsunk?** *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

<i>Egy jó állampolgár ...</i>	Egyáltalán nem fontos	Nem fontos	Talán fontos, talán nem	Fontos	Nagyon fontos
a) szavaz minden választáson.	1	2	3	4	5
b) ismeri hazája történelmét.	1	2	3	4	5
c) részt venne igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban.	1	2	3	4	5
d) belép egy pártba.	1	2	3	4	5
e) figyelemmel kíséri a politikát az újságban, rádióban vagy TV-ben.	1	2	3	4	5
f) részt vesz olyan tevékenységben, amiből a szűkebb közösségnek származik előnye.	1	2	3	4	5
g) tiszteli a kormány tagjait.	1	2	3	4	5
h) részt vesz az emberi jogokat támogató tevékenységekben.	1	2	3	4	5
i) beszélget a politikáról.	1	2	3	4	5
j) részt vesz környezetvédelmi munkában.	1	2	3	4	5
k) használja a technikai vívmányokat (számítógép, internet, mobil kommunikáció).	1	2	3	4	5

21. Az alábbiakban olyan tevékenységeket soroltunk fel, amelyek inkább a felnőttekre jellemzőek, de olyanok is találhatóak köztük, amelyekben esetleg már Te is részt vettél, vagy tervezed, hogy részt fogsz venni. Mít gondolsz, ha felnőtt leszel, részt fogsz-e venni ezekben a tevékenységekben? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

	Biztosan nem	Valószínű- leg nem	Talán igen, talán nem	Valószínű- leg igen	Biztosan igen
a) Szavazni a választásokon.	1	2	3	4	5
b) Szavazás előtt tájékozódni a jelöltekről és programjukról.	1	2	3	4	5
c) Belépni egy pártba.	1	2	3	4	5
d) Olvasói levél írása egy újságba valamilyen témáról.	1	2	3	4	5
e) Indulni az önkormányzati választáson.	1	2	3	4	5
f) Pénzt gyűjteni valamilyen nemes cél érdekében.	1	2	3	4	5
g) Aláírásgyűjtés kérvényhez, petícióhoz.	1	2	3	4	5
h) Megtagadni olyan termékek vásárlását, melyeket az emberi munkaerő kizsákmányolásával állítanak elő (pl. sportruházat).	1	2	3	4	5
i) Részt venni tiltakozásban vagy felvonulásban.	1	2	3	4	5
j) Tiltakozó szövegek felírása az épületekre festékfújó spray-vel.	1	2	3	4	5
k) Forgalomkorlátozás, útlezárás.	1	2	3	4	5
l) Épületek elfoglalása tiltakozásként.	1	2	3	4	5
m) Gondolataim kifejtése weboldalon, blogon vagy chat-oldalon.	1	2	3	4	5
n) Kopogtatócédulákat gyűjteni egy jelöltnek vagy pártnak.	1	2	3	4	5

22. Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek
a) Többet tudok a politikáról, mint a legtöbb kortársam.	1	2	3	4	5
b) Ha politikai kérdések kerülnek szóba, általában van valami mondanivalóm.	1	2	3	4	5
c) Könnyen megértem a politikai témákat.	1	2	3	4	5
d) Érdekel a politika.	1	2	3	4	5

A következőkben különböző kijelentéseket olvashatsz hazánkról és az állam feladatairól. Egyes véleményekkel egyetérthetsz, más megállapításokat elutasíthatsz. Olykor a véleményed erőteljes elutasítás vagy egyetértés lehet, máskor viszont az egyetértés vagy elutasítás mértékét kevésbé fogod erőteljesnek érezni.

**23. Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!**

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetérték	Teljes mértékben egyetérték
a) Olyan termékeket kellene vásárolnunk, amelyeket Magyarországon készítettek, hogy segítsünk megőrizni a munkahelyeket.	1	2	3	4	5
b) Meg kellene akadályozni, hogy más országok hatást gyakoroljanak a magyar politikára.	1	2	3	4	5
c) A magyar zászló fontos számomra.	1	2	3	4	5
d) Magyarország megérdemli, hogy más országok elismerjék a teljesítményeit.	1	2	3	4	5
e) Az ország történelmére nem igazán büszkék az emberek.	1	2	3	4	5
f) Nagyon szeretem Magyarországot.	1	2	3	4	5
g) Az országnak büszkének kellene lenni arra, amit elért.	1	2	3	4	5
h) Hosszabb távon jobban szeretnék egy másik országban élni.	1	2	3	4	5
i) Meg kellene akadályoznunk, hogy idegenek befolyásolják Magyarországot hagyományait és kultúráját.	1	2	3	4	5

**24. Szerinted mi az állam feladata? Az állam feladatának kell-e tekinteni a baloldali oszlopban felsoroltakat? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!**

	Biztosan nem	Nem	Talán igen, talán nem	Igen	Biztosan igen
a) Munkahelyet biztosítani azoknak, akik dolgozni akarnak.	1	2	3	4	5
b) Ellenőrzés alatt tartani az árakat.	1	2	3	4	5
c) Közegészségügyi ellátást biztosítani mindenkinek.	1	2	3	4	5
d) Megfelelő életkörülményeket biztosítani az idősek számára.	1	2	3	4	5
e) A fejlődés érdekében támogatásban részesíteni az iparágakat.	1	2	3	4	5
f) Megfelelő életkörülményeket biztosítani a munkanélküliek számára.	1	2	3	4	5
g) Mérsékelni az emberek közötti jövedelmi és vagyoni különbségeket.	1	2	3	4	5
h) Ingyenes közoktatást biztosítani mindenki számára.	1	2	3	4	5
i) Megfékezni a környezetszennyezést.	1	2	3	4	5

Válaszolj a következő kérdésekre a legjobb tudásod szerint, olyan pontosan, ahogy csak tudsz! Elképzelhető, hogy olyan kérdésekkel is találkozol, amelyeket az iskolában nem tanultatok, de a családod köréből vagy ismerőseidtól, esetleg más forrásból származó ismereteid alapján meg tudod válaszolni.

---

**25. Melyik törvényekkel kapcsolatos megállapítás a helyes? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

- A) A törvények megtiltanak vagy előírnak bizonyos tevékenységeket.
- B) A törvényeket a rendőrség alkotja meg.
- C) A törvények csak akkor érvényesek, ha azokat minden állampolgár megszavazta.
- D) A törvények tiltják a kormány bírálását.

---

**26. Egy kisgyerekes nőt állásinterjúra hívnak egy utazási irodához. Melyik hátrányos megkülönböztetés az alábbiak közül? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

Ha azért nem kapja meg a munkát, mert ...

- A) nincs tapasztalata.
- B) gyermeke van.
- C) csak egy idegen nyelvet beszél.
- D) magas fizetést kér.

---

**27. A demokratikus országokban sokféle szervezet képviseli az emberek érdekeit. Miért érdemes belépni ilyen szervezetbe? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

Azért érdemes belépni ilyen szervezetbe, mert ...

- A) nagy adóbevételi forrást jelent az államnak.
- B) lehetőséget nyújt különböző nézőpontok, vélemények kifejezésére.
- C) lehetőséget ad a kormánynak, hogy tájékoztassa az embereket az új törvényekről.
- D) a külföldön elítélteket próbálja hazajuttatni.

---

**28. Mi a szerepe annak, hogy egy országban egynél több párt működik? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

- A) Eltérő vélemények jelenhetnek meg a parlamentben.
- B) A pártok korlátot szabnak a korrupciónak (sikkasztásnak).
- C) A pártok elejét veszik a politikai tüntetéseknek.
- D) Ösztönözik a gazdasági versenyt.

---

**29. Kik kormányozzák az országot egy demokratikus országban? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

- A) Erkölcsi vagy vallási vezetők.
- B) Magasan képzett egyének szűk csoportja.
- C) Szavazáson megválasztott képviselők.
- D) Kormányzati és politikai ügyek szakértői.

---

**30. Mikor NEM demokratikus egy ország? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

- A) Ha az emberek nem fogalmazhatnak meg kritikát.
  - B) Ha a politikai pártok gyakran bírálják egymást.
  - C) Ha az embereknek nagyon magas adókat kell fizetniük.
  - D) Ha az állampolgároknak joguk van a munkához.
-

---

**31. Mi történik, ha egy nagy, nemzetközi könyvkiadó vállalat felvásárol több kisebb újságot egy országban? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

- A) Gyakoribb lesz az újsághírek állami cenzúrája (ellenőrzése, felügyelete).
  - B) A megjelenő vélemények kevésbé lesznek különbözőek, sokfélék.
  - C) Olcsóbbak lesznek az újságok.
  - D) Kevesebb hirdetés fog megjelenni az újságokban.
- 

A 32-34. kérdések az alábbi kitalált politikai hirdetéshez kapcsolódnak.

*Az állampolgároknak elégük van!  
Minden Ezüst Pártra leadott szavazat magasabb adókra leadott szavazatot jelent.  
Azt jelenti, hogy véget ér a gazdasági növekedés, és elherdálják nemzetünk erőforrásait.  
Szavazzon a gazdasági növekedésre és a szabad vállalkozásra!  
Szavazzon arra, hogy több pénz maradjon az emberek zsebében  
Ne pazaroljunk el újabb négy évet! SZAVAZZON AZ ARANY PÁRTRA!*

**32. Melyik párt fogalmazta meg a kitalált választási hirdetést? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

- A) A választási hirdetést az Ezüst Párt adta ki.
- B) A hirdetést egy Ezüst Párttal szemben induló párt fogalmazta meg.
- C) A kitalált választási hirdetést az Ezüst Párt és az Arany Párt közösen fogalmazta meg.
- D) Egy olyan csoport fogalmazta meg a hirdetést, amely a választások törvényességét felügyeli.

**33. Mít gondolnak a plakát szerzői az adókról? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

A plakát megfogalmazói ...

- A) szükségtelennek tartják az adókat.
- B) a gazdasági növekedés érdekében magasabb adókat tartanak szükségesnek.
- C) elutasítják a magas adókat és alacsonyabb adókat ígérnek.
- D) adóamnesztiát ígérnek a jogtalanul szerzett jövedelmekre.

**34. Milyen cél érdekében fogalmazta meg a párt a fenti politikai hirdetést? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

- A) Szavazatszerzés érdekében.
  - B) A szavazói korhatár csökkentése érdekében.
  - C) A halálbüntetés visszaállítása érdekében.
  - D) A gyakoribb választások érdekében.
- 

**35. Tegyük fel, hogy két ember ugyanazon a munkahelyen dolgozik, de egyikük kevesebbet keres, mint a másik. Mikor sérül az esélyegyenlőség elve? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

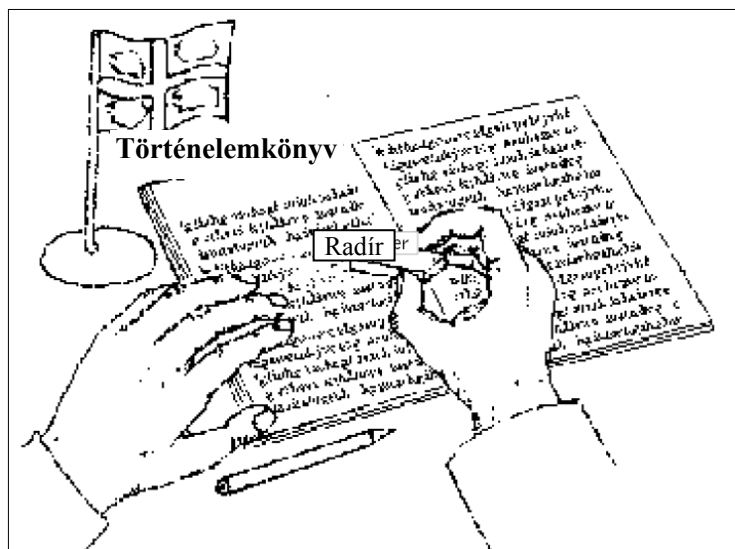
Ha egyikük azért keres kevesebbet, mert ...

- A) kevésbé iskolázott.
  - B) kevesebb tapasztalattal rendelkezik.
  - C) kevesebb időt dolgozik.
  - D) más nemű.
- 

**36. Az alábbi kijelentések közül három tény, egy pedig vélemény. Melyik a VÉLEMÉNY? Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!**

- A) A környezeti problémák megoldásának az a legjobb módja, ha az egyes országok cselekvésre szánják el magukat.
  - B) Sok ország szennyezi a környezetet.
  - C) Több ország is együttműködést ajánl a savas eső csökkentése érdekében.
  - D) A vízszennyezés hátterében általában különböző okok állnak.
-

37. Mi a fő üzenete vagy központi eleme az alábbi rajznak? *Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!*



- A) A történelemkönyvek tele vannak olyan információkkal, amelyek nem érdekesek.
- B) A gyerekeknek szánt történelemkönyvek rövidebbek, mint az idősebbeknek íródott könyvek.
- C) A történelemkönyveket olykor megváltoztatják, hogy elkerüljék a múlt vitatott eseményeinek bemutatását.
- D) A történelemkönyveket számítógéppel kell írni, nem pedig tollal.

38. Az alábbi kijelentések közül három vélemény, egy pedig tény. Melyik a TÉNY? *Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!*

- A) Az alacsony jövedelemmel rendelkező embereknek nem kellene adót fizetniük.
- B) Sok országban a gazdagok magasabb adót fizetnek, mint a szegények.
- C) Igazságos, ha egyesek magasabb adót fizetnek, mint mások.
- D) A jótékonyági adományozás a legjobb módja a gazdagok és szegények közötti különbségek csökkentésének.

39. **Tegyük fel, hogy Németország magas vámokat szab ki a japán autókra. Kinek származna ebből előnye?** *Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!*

- A) A japán autógyáraknak.
- B) Azoknak a német polgároknak, akik japán autót vásárolnak.
- C) A német autógyáraknak.
- D) A japán kormányknak.

40. Szereplenek-e a következő témák a magyar Alkotmányban? *Karikázással jelöld válaszod!*

	Igen	Nem
a) állampolgári jogok és kötelességek	1	2
b) Magyarország államformája	1	2
c) hazánk és a keresztény vallás	1	2
d) Magyarország kapcsolata más országokkal	1	2

41. **Ki jelenleg Magyarország köztársasági elnöke?** *(vezetéknév + keresztnév)*

.....



**42. Véleményed szerint mennyire tartoznak a demokrácia fogalmába az alábbiak? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!**

	Egyáltalán nem tarto- zik bele	1	2	3	4	5	6	7	Teljesen beletar- tozik
a) kisebbségi jogok	1	2	3	4	5	6	7		
b) magánélet tiszteletben tartása	1	2	3	4	5	6	7		
c) politikai választás lehető- sége	1	2	3	4	5	6	7		
d) társadalmi különbségek csökkentése	1	2	3	4	5	6	7		
e) törvények betartása	1	2	3	4	5	6	7		
f) beleszólás a politikába	1	2	3	4	5	6	7		
g) társadalmi igazságosság	1	2	3	4	5	6	7		
h) többpártrendszer	1	2	3	4	5	6	7		
i) törvény előtti egyenlőség	1	2	3	4	5	6	7		
j) szabad véleménynyilvá- nítás	1	2	3	4	5	6	7		

**43. Mennyire jellemzőek az osztályodra az alábbi kijelentések? Karikázd be a megfelelő választ!**

	Egyáltalán nem jellemző	Nem jellemző	Néha jellemző, néha nem	Jellemző	Nagyon jellemző
a) Segítünk egymásnak a tanulásban.	1	2	3	4	5
b) Törődünk egymással.	1	2	3	4	5
c) Lehetőségem van olyan diákokkal is együtt tanulni, akik nagyon külön- böznek tőlem.	1	2	3	4	5

**44. Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!**

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek
a) A diákönkormányzat javaslatai jobbá teszik az iskolát.	1	2	3	4	5
b) A tanulói vélemények segíthetnek az iskolai problémák megoldásában.	1	2	3	4	5
c) Mindenki igyekszik az iskola állapotá- ra és berendezéseire vigyázni.	1	2	3	4	5
d) Beleszólhatunk abba, hogy hogyan működjön az iskola.	1	2	3	4	5
e) Megbízhatunk tanárainkban.	1	2	3	4	5

45. A kérdőív utolsó részében néhány olyan kijelentést olvashatsz, amelyek az iskolában, különböző órákon történhetnek. Milyen gyakran fordulnak elő az alábbiak? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

	Soha	Ritkán	Néha igen, néha nem	Gyakran	Mindig
a) Tanáraink tiszteletben tartják a véleményünket, és megengedik, hogy elmondjuk azokat az órákon.	1	2	3	4	5
b) A történelemtanulásban szerepet kapnak a fogalmak és az évszámok.	1	2	3	4	5
c) Beszélgetünk azokról az aktuális dolgokról is, amelyeken az országnak változtatni kellene.	1	2	3	4	5
d) Beszélgetünk az aktuális eseményekről.	1	2	3	4	5

46. **Vannak olyan iskolák, osztályok Magyarországon, ahol a gyerekek sokfélék, sok szempontból nagyok közöttük a különbségek. Más iskolákban, osztályokban a gyerekek családi körülményei inkább hasonlóak, és a tanulók tudása is közelebb áll egymáshoz. Melyik helyzet a jellemző a te osztályodra? *Karikázd be a megfelelő választ!***

Nagyon kicsik a különbségek	Kicsik a különbségek	Közepesek a különbségek	Nagyok a különbségek	Nagyon nagyok a különbségek
1	2	3	4	5

47. **Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!***

<i>Ha az osztályban NAGY különbségek vannak a tanulók között, akkor ...</i>	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek
a) a lassabban haladók visszafogják, hátráltatják a többieket.	1	2	3	4	5
b) a gyorsabban haladók segítik a lemaradókat.	1	2	3	4	5
c) a gyerekek megértőbbek, türelme- sebbek egymással.	1	2	3	4	5

**KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZOLTÁL  
KÉRDÉSEINKRE!**

## Javítókulcs (25–41. feladat)

25.	Bekarikázva: A	1 pont
26.	Bekarikázva: B	1 pont
27.	Bekarikázva: B	1 pont
28.	Bekarikázva: A	1 pont
29.	Bekarikázva: C	1 pont
30.	Bekarikázva: A	1 pont
31.	Bekarikázva: B	1 pont
32.	Bekarikázva: B	1 pont
33.	Bekarikázva: C	1 pont
34.	Bekarikázva: A	1 pont
35.	Bekarikázva: D	1 pont
36.	Bekarikázva: A	1 pont
37.	Bekarikázva: C	1 pont
38.	Bekarikázva: B	1 pont
39.	Bekarikázva: C	1 pont
40.	a) bekarikázva: 1	1 pont
	b) bekarikázva: 1	1 pont
	c) bekarikázva: 2	1 pont
	d) bekarikázva: 2	1 pont
41.	Sólyom László	1 pont
<b>Összesen</b>		<b>20 pont</b>

8. melléklet. Szóráshomogenitás vizsgálata Levene-tesztel az előzetes, tartalmi-szerkezeti szempontok alapján rendezett teljes kérdőívben, 7. és 11. évfolyamon

	Sor- szám	Kérdőívtétel	Levene	szf1	szf2	Szign.
Médiahasználati aktivitás	13.	Szokott-e újságot vagy magazint olvasni?	2,19	1	918	0,14
	15.	Szokott-e híradót nézni?	14,79	1	918	0,00
	16.	Szokott-e internetes hírportálokat olvasni?	132,02	1	919	0,00
	<b>19.</b>	<b>Mennyi időt tölt TV-zéssel, filmnézéssel egy átlagos tanítási napon?</b>	<b>4,99</b>	<b>1</b>	<b>921</b>	<b>0,03</b>
Iskolán kívüli tevékenységformák	12. a	Részt vesz-e környezetvédő szervezetben?	27,02	1	912	0,00
	12. c	Részt vesz-e vallási szeretetszolgálatban?	3,71	1	903	0,06
	12. d	Részt vesz-e hagyományőrző egyesületben?	0,23	1	902	0,63
	12. e	Részt vesz-e jótékonyági szervezetben vagy adománygyűjtésben?	2,33	1	910	0,13
	12. f	Részt vesz-e sportegyesületben, csapatban?	1,34	1	909	0,25
	12. g	Részt vesz-e a szűkebb közösség segítségét célzó önkéntes munkában?	0,02	1	907	0,90
	12. h	Részt vesz-e cserkész mozgalomban?	18,29	1	899	0,00
	12. i	Részt vesz-e nemzetiségi vagy etnikai kulturális egyesületben?	2,34	1	896	0,13
	12. l	Részt vesz-e különórán?	0,02	1	895	0,88
	17.	Milyen gyakran beszélget a barátaival közvetlenül iskola után?	0,22	1	918	0,64
18.	Tanítási nap estéjén milyen gyakran megy el otthonról, hogy a barátaival találkozzon?	14,68	1	920	0,00	
Iskolai tev.	12. b	Részt vesz-e cserediákprogramban?	2,70	1	909	0,10
	12. j	Részt vesz-e délutáni szakkörön?	6,25	1	900	0,01
	12. k	Részt vesz-e művészeti, zenei, vagy színjátszó csoportban?	2,12	1	900	0,15
Tervezett, felnőttkori társadalmi-közösségi tevékenységformák	21. a	Mit gondol, felnőttként szavazni fog a választásokon?	12,84	1	920	0,00
	21. b	Mit gondol, felnőttként szavazás előtt tájékozódni fog a jelöltekről és programukról?	29,93	1	920	0,00
	21. c	Mit gondol, felnőttként be fog lépni pártba?	0,18	1	907	0,67
	21. d	Mit gondol, felnőttként fog olvasói levelet írni újságba?	5,01	1	910	0,03
	21. e	Mit gondol, felnőttként indulni fog az önkormányzati választásokon?	0,09	1	913	0,76
	21. f	Mit gondol, felnőttként fog pénzt gyűjteni valamilyen nemes cél érdekében?	0,70	1	920	0,40
	21. g	Mit gondol, felnőttként fog aláírást gyűjteni kérvényhez, petícióhoz?	1,17	1	920	0,28
	21. h	Mit gondol, felnőttként meg fogja tagadni olyan termékek vásárlását, melyeket az emberi munkaerő kizsákmányolásával állítanak elő?	0,01	1	917	0,91
	21. i	Mit gondol, felnőttként részt fog venni tiltakozásban vagy felvonulásban?	0,15	1	918	0,69
	21. j	Mit gondol, felnőttként fog tiltakozó szövegeket írni épületekre spray-vel?	0,36	1	918	0,55

8. melléklet folytatása

Tervezett, felnőttkori társ.-i-közösségi tev.	21. k	Mit gondol, felnőttként részt fog venni forgalomkorlátozásban, útlezárásban?	1,69	1	910	0,19	
	21. l	Mit gondol, felnőttként részt fog venni épületek elfoglalásában tiltakozásként?	0,44	1	916	0,51	
	21. m	Mit gondol, felnőttként ki fogja fejteni a gondolatait weboldalon, blogon vagy chat-en?	0,99	1	919	0,32	
	21. n	Mit gondol, felnőttként fog kopogtatócédulákat gyűjteni egy jelöltnek vagy pártnak?	1,17	1	919	0,28	
Jó állampolgár	20. a	Fontos, hogy egy jó állampolgár szavazzon minden választáson?	0,02	1	920	0,89	
	20. b	Fontos, hogy egy jó állampolgár ismerje hazája történelmét?	6,69	1	920	0,01	
	20. c	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban?	0,11	1	906	0,75	
	20. d	Fontos, hogy egy jó állampolgár belépjen egy pártba?	39,38	1	911	0,00	
	20. e	Fontos, hogy egy jó állampolgár figyelemmel kísérje a politikát az újságban, rádióban, TV-ben?	9,39	1	916	0,00	
	20. f	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen olyan tevékenységekben, amiből a szűkebb közösségnek származik előnye?	2,17	1	917	0,14	
	20. g	Fontos, hogy egy jó állampolgár tisztelje a kormány tagjait?	0,00	1	920	0,96	
	20. h	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen az emberi jogokat támogató tevékenységekben?	2,60	1	907	0,11	
	20. i	Fontos, hogy egy jó állampolgár beszélgessen a politikáról?	2,18	1	911	0,14	
	20. j	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen környezetvédelmi munkában?	0,64	1	911	0,43	
	20. k	Fontos, hogy egy jó állampolgár használja a technikai vívmányokat (számítógép, internet, mobil kommunikáció)?	0,33	1	921	0,56	
	Demokrácia	42. a	Mennyire tartoznak a demokrácia fogalmába a kisebbségi jogok?	0,04	1	896	0,84
		42. b	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a magánélet tiszteletben tartása?	1,51	1	893	0,22
42. c		Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a politikai választás lehetősége?	0,00	1	899	0,95	
42. d		Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a társadalmi különbségek csökkentése?	2,22	1	887	0,14	
42. e		Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a törvények betartása?	7,37	1	898	0,01	
42. f		Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a beeszólás a politikába?	0,01	1	885	0,93	
42. g		Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a társadalmi igazságosság?	0,24	1	871	0,63	
42. h		Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a többpártrendszer?	0,09	1	887	0,76	
42. i		Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a törvény előtti egyenlőség?	0,29	1	889	0,59	
42. j		Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a szabad véleménynyilvánítás?	3,00	1	898	0,08	

8. melléklet folytatása

Társadalommal és gazdasággal kapcsolatos állami-kormányzati felelősség	24. a	Az állam feladata-e munkahelyet biztosítani azoknak, akik dolgozni akarnak?	0,51	1	921	0,48
	24. b	Az állam feladata-e ellenőrzés alatt tartani az árakat?	19,97	1	917	0,00
	24. c	Az állam feladata-e közegészségügyi ellátást biztosítani mindenkinek?	4,30	1	919	0,04
	24. d	Az állam feladata-e megfelelő életkörülményeket biztosítani az időseknek?	0,09	1	917	0,77
	24. e	Az állam feladata-e a fejlődés érdekében támogatásban részesíteni az iparágakat?	11,18	1	919	0,00
	24. f	Az állam feladata-e megfelelő életkörülményeket biztosítani a munkanélkülieknek?	0,00	1	917	0,93
	24. g	Az állam feladata-e mérsékelni az emberek közötti jövedelmi és vagyoni különbségeket?	0,09	1	916	0,77
	24. h	Az állam feladata-e ingyenes közoktatást biztosítani mindenki számára?	11,47	1	918	0,00
	24. i	Az állam feladata-e megfékezni a környezetszennyezést?	2,16	1	921	0,14
Politikai énkép	22. a	Egyetért-e azzal, hogy többet tud a politikáról, mint a kortársai?	0,29	1	919	0,59
	22. b	Egyetért-e azzal, hogy ha politikai kérdések kerülnek szóba, általában van valami mondanivalója?	0,58	1	918	0,45
	22. c	Egyetért-e azzal, hogy könnyen megérti a politikai témákat?	5,77	1	919	0,02
	22. d	Egyetért-e azzal, hogy érdekli a politika?	2,84	1	919	0,09
Nemzeti büszkeség, hazafiság	23. a	Egyetért-e azzal, hogy olyan termékeket kellene vásárolni, amelyeket Magyarországon készítettek, segítve ezzel a munkahelyek megőrzését?	3,17	1	919	0,08
	23. b	Egyetért-e azzal, hogy meg kellene akadályozni, hogy más országok hatást gyakoroljanak a magyar politikára?	0,00	1	915	0,99
	23. c	Fontos-e számára a magyar zászló?	5,90	1	918	0,02
	23. d	Egyetért-e azzal, hogy Magyarország megérdemli, hogy más országok elismerjék a teljesítményeit?	1,88	1	914	0,17
	23. e	Egyetért-e azzal, hogy az ország történelmére büszkének az emberek?	0,42	1	911	0,52
	23. f	Egyetért-e azzal, hogy szereti-e Magyarországot?	0,22	1	916	0,64
	23. g	Egyetért-e azzal, hogy az országnak büszkének kellene rá lenni, amit elért?	5,63	1	915	0,02
	23. h	Egyetért-e azzal, hogy hosszabb távon nem szeretne másik országban élni?	0,31	1	919	0,58
	23. i	Egyetért-e azzal, hogy meg kellene akadályozni, hogy idegenek befolyásolják Magyarországot, hagyományait és kultúráját?	0,07	1	920	0,80
Tantermi együttműk.	43. a	Mennyire jellemző az osztályotokra, hogy segítetek egymásnak a tanulásban?	6,04	1	914	0,01
	43. b	Mennyire jellemző az osztályotokra, hogy törődtek egymással?	0,98	1	914	0,32
	43. c	Mennyire jellemző az osztályotokra, hogy lehetőség van olyan diákokkal is együtt tanulni, akik nagyon különböznek tőled?	0,00	1	914	0,95

8. melléklet folytatása

Iskolai demokrácia	<b>44. a</b>	Mennyire ért egyet azzal, hogy a diákönkormányzat javaslatai jobbat teszik az iskolát?	1,98	1	913	0,16
	44. b	Mennyire ért egyet azzal, hogy a tanulói vélemények segíthetnek az iskolai problémák megoldásában?	4,19	1	911	0,04
	44. c	Mennyire ért egyet azzal, hogy mindenki igyekszik az iskola állapotára és berendezéseire vigyázni?	1,40	1	906	0,24
	44. d	Mennyire ért egyet azzal, hogy beleszólásuk van az iskola működésébe?	4,44	1	913	0,04
	44. e	Mennyire ért egyet azzal, hogy megbízhatnak tanáraikban?	0,20	1	914	0,65
Tanórai klíma	45. a	Milyen gyakran fordul elő, hogy a tanárok tiszteletben tartják a diákok véleményét, és megengedik, hogy elmondják az órán?	1,21	1	916	0,27
	<b>45. b</b>	Milyen gyakran fordul elő, hogy a történelem tanulásában szerepet kapnak a fogalmak és évszámok?	1,53	1	914	0,22
	45. c	Milyen gyakran fordul elő, hogy beszélgetnek olyan aktuális dolgokról, amelyeken az országnak változtatni kellene?	8,52	1	918	0,00
	45. d	Milyen gyakran fordul elő, hogy beszélgetnek az aktuális eseményekről?	4,87	1	917	0,03
Észlelt iskolai különbségek	<b>46.</b>	<b>Mekkorák a különbségek az osztályban?</b>	<b>0,29</b>	<b>1</b>	<b>912</b>	<b>0,59</b>
	<b>47. a</b>	Mennyire ért egyet azzal, hogy ha az osztályban nagy különbségek vannak a tanulók között, akkor a lassan haladók visszafogják a többiekét?	0,00	1	904	0,95
	47. b	Mennyire ért egyet azzal, hogy ha az osztályban nagy különbségek vannak a tanulók között, akkor a gyorsabban haladók segítik a lemaradókat?	0,37	1	903	0,54
	47. c	Mennyire ért egyet azzal, hogy ha az osztályban nagy különbségek vannak a tanulók között, akkor a gyerekek megértőbbek, türelmesebbek egymással?	1,26	1	903	0,26

*Megjegyzés:* A szürke kitöltés azokat a változókat jelöli, amelyeknél a szóráshomogenitás feltétele nem teljesül, ezért nem vontuk be a faktoranalízisbe. Félkövér kiemelés a negatív elkülönítés-mutatóval rendelkező itemeket jelöli. Az inverz kiemelések a faktoranalízisek során kizárt további változókat jelölik.

9. melléklet. A szóráshomogenitás vizsgálatát követő faktoranalízis eredménye

		Faktorok															
		K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		DF	FRV	ESZR	PÉ	NÉ	FPSZ	ESE	HIA	EÁF	ID	FCA	JÁSRF	JÁVF	JÁKT	ETE	
	Sajátérték	3,86	2,99	2,85	2,32	2,09	2,08	2,03	1,92	1,88	1,77	1,59	1,51	1,28	1,26	1,19	
	Variancia (%)	7,57	5,87	5,60	4,55	4,11	4,08	3,98	3,77	3,70	3,47	3,12	2,97	2,52	2,46	2,33	
	Kum. variancia (%)	7,57	13,44	19,04	23,59	27,70	31,77	35,76	39,53	43,22	46,69	49,81	52,78	55,29	57,75	60,08	
Sor- szám	Kérdőívtételek																
	<b>Demokrácia fogalma (DF)</b>																
42. f	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a beleszólás a politikába?	0,59	0,75														
42. i	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a törvény előtti egyenlőség?	0,60	0,75														
42. g	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a társadalmi igazságosság?	0,60	0,74														
42. c	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a politikai választás lehetősége?	0,58	0,72														
42. j	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a szabad véleménynyilvánítás?	0,57	0,71														
42. h	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a többpártrendszer?	0,50	0,66														
42. b	Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a magánélet tiszteletben tartása?	0,38	0,55														







9. melléklet folytatása

Sor- szám	Kérdőívtételek	K	Faktorok														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>Elvárt állami felelősségvállalás (EÁF)</b>																	
24. d	Az állam feladata-e megfelelő életkörülményeket biztosítani az időseknek?	0,58										0,70					
24. f	Az állam feladata-e megfelelő életkörülményeket biztosítani a munkanélkülieknek?	0,60										0,69					
24. a	Az állam feladata-e munkahelyet biztosítani azoknak, akik dolgozni akarnak?	0,54				0,34						0,55					
24. i	Az állam feladata-e megfékezni a környezetszennyezést?	0,56										0,53				-0,31	
<b>Iskolai demokrácia (ID)</b>																	
44. e	Megbízhatnak tanáraikban?	0,66											0,71				
45. a	A tanárok tiszteletben tartják a diákok véleményét, és megengedik, hogy elmondják az órán?	0,65											0,68				
44. c	Mindenki igyekszik az iskola állapotára és berendezéseire vigyázni?	0,52											0,52				
44. a	A diákönkormányzat javaslatai jobbá teszik az iskolát?	0,49											0,34				
<b>Felnőttkori civil aktivitás (FCA)</b>																	
21. f	Felnőttként fog pénzt gyűjteni valamilyen nemes cél érdekében?	0,69												0,69			
21. g	Felnőttként fog aláírást gyűjteni kérvényhez, petícióhoz?	0,64						0,31						0,61			
<b>Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái (JÁSRF)</b>																	
20. f	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen olyan tevékenységekben, amiből a szűkebb közösségnek származik előnye?	0,59													0,71		
20. h	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen az emberi jogokat támogató tevékenységekben?	0,64													0,69		

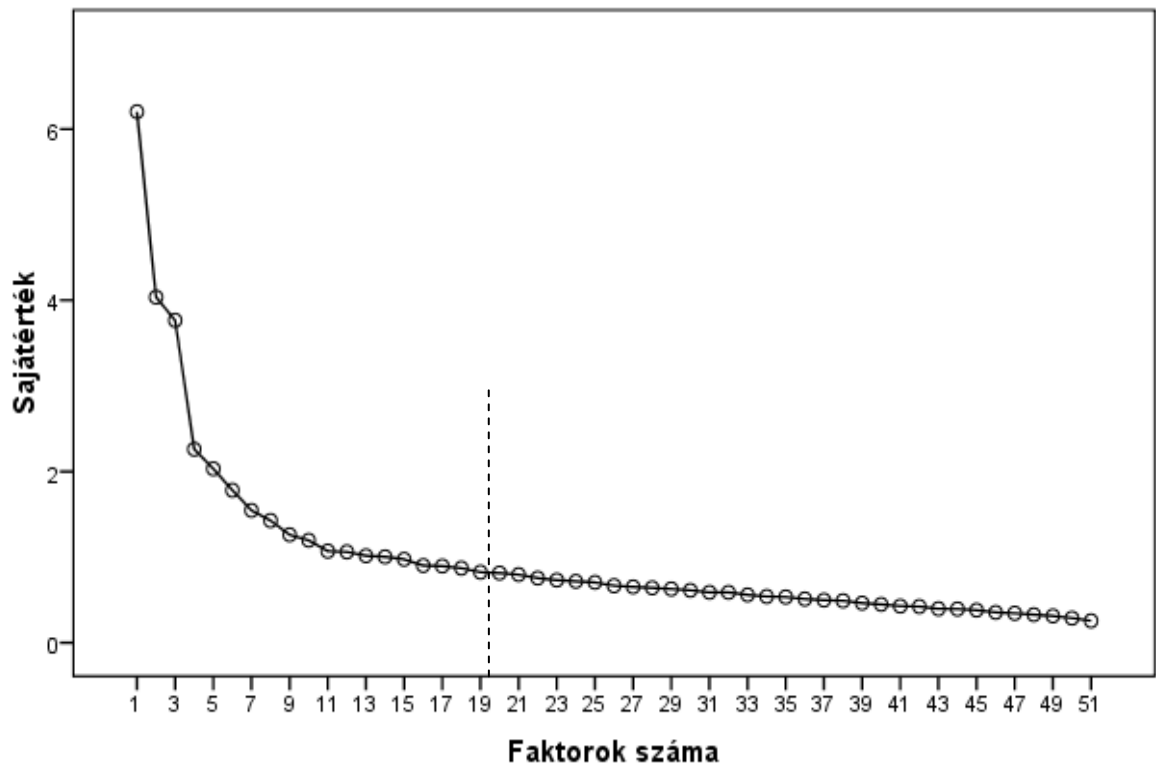
9. melléklet folytatása

Sor- szám	Kérdőívtételek	K	Faktorok														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái (JÁVF)</b>																	
20. a	Fontos, hogy egy jó állampolgár szavazzon minden választáson?	0,48				0,33										0,54	
20. c	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban?	0,53		0,33												0,52	
<b>Jó állampolgár korszerű tevékenységformái (JÁKT)</b>																	
20. k	Fontos, hogy egy jó állampolgár használja a technikai vívmányokat (számítógép, internet, mobil kommunikáció)?	0,65															0,76
20. j	Fontos, hogy egy jó állampolgár részt vegyen környezetvédelmi munkában?	0,64												0,38		0,54	
<b>Együttes tevékenység - egymásért (ETE)</b>																	
17.	Milyen gyakran beszélget a barátaival közvetlenül iskola után?	0,67															0,71
12. f	Részt vesz-e sportegyesületben, csapatban?	0,60															0,64

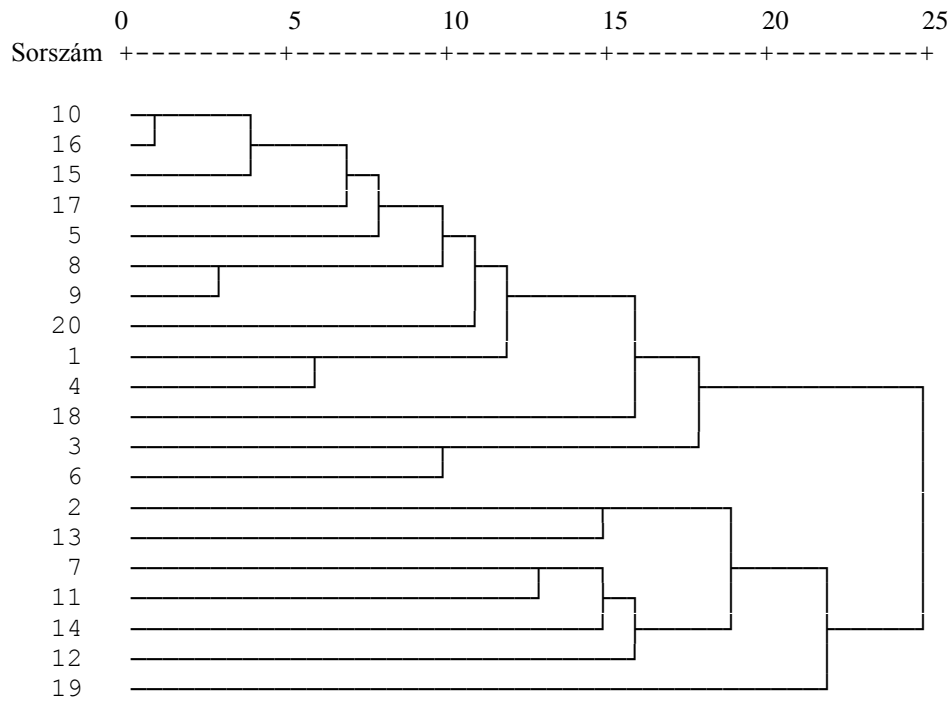
*Jelölések:* K: kommunalitás (közös varianciarány nagysága)

*Megjegyzés:* főkomponens-elemzés, a faktorok sajátértéke 1-nél nagyobb. A táblázatban a 0,3-nál nagyobb faktorsúlyokat tüntettük fel. A KMO-mutató: 0,83; a teljes megmagyarázott variancia: 60,08%.

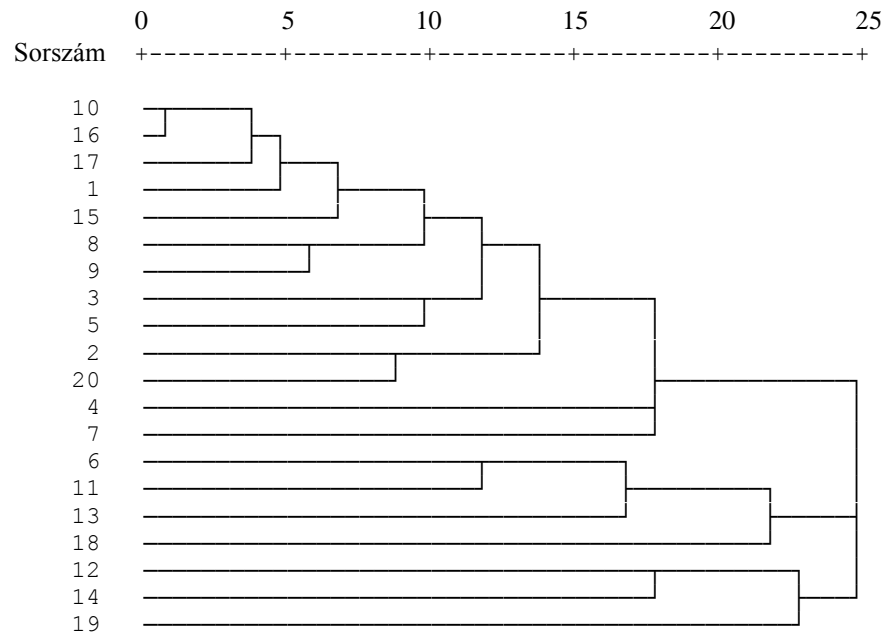
10. melléklet. Scree Plot ábra a faktordimenziók számának meghatározásához



11. melléklet. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap feladatainak klaszteranalízise a 7. évfolyamon



12. melléklet. Az állampolgári ismeretek és készségek feladatlap feladatainak klaszteranalízise a 11. évfolyamon



13. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív-tételeinek középiskolai iskolatípusok szerinti eltérései

Faktor	Item	Jellemző	Iskolatípusok			ANOVA		Elkülönülő részminták
			Si	S	G	F	p	
DF	42. f	átlag	3,69	3,91	3,88	0,91	0,15	—
		szórás	0,84	0,84	0,81			
	42. i	átlag	4,00	4,14	4,21	1,57	0,21	—
		szórás	0,89	0,89	0,88			
	42. g	átlag	3,71	3,99	3,92	2,84	0,06	—
		szórás	0,83	0,89	0,81			
	42. c	átlag	3,81	4,07	4,23	6,71	0,00	Si < {S, G}
		szórás	0,94	0,90	0,86			
	42. j	átlag	4,04	4,21	4,25	1,77	0,17	—
		szórás	0,94	0,87	0,83			
42. h	átlag	3,70	3,93	3,90	1,78	0,17	—	
	szórás	0,87	0,88	0,84				
FRV	21. j	átlag	1,37	1,53	1,52	1,15	0,32	—
		szórás	0,77	0,99	1,01			
	21. l	átlag	1,35	1,45	1,42	0,41	0,66	—
		szórás	0,70	0,94	0,97			
	21. k	átlag	1,61	1,57	1,49	0,77	0,47	—
		szórás	0,94	0,97	0,82			
	21. i	átlag	1,94	2,09	2,24	2,77	0,06	—
		szórás	1,07	1,11	1,11			
ESZR	12. i	átlag	1,52	1,48	1,49	0,94	0,91	—
		szórás	0,90	0,82	0,77			
	12. g	átlag	1,73	1,84	2,04	4,20	0,02	Si < G
		szórás	0,86	0,92	1,05			
	12. d	átlag	1,63	1,70	1,83	1,51	0,22	—
		szórás	0,91	1,00	1,06			
	12. c	átlag	1,46	1,38	1,44	0,42	0,66	—
		szórás	0,84	0,71	0,93			
	12. e	átlag	2,02	2,06	2,28	3,71	0,03	—
		szórás	0,98	1,01	0,89			
12. k	átlag	2,09	2,33	2,56	4,38	0,01	Si < G	
	szórás	1,30	1,30	1,42				
PÉ	22. b	átlag	2,88	2,81	2,83	0,14	0,87	—
		szórás	1,33	1,12	1,23			
	22. a	átlag	2,12	2,41	2,45	3,62	0,03	Si < {S, G}
		szórás	0,97	1,06	1,10			
	22. d	átlag	2,04	2,28	2,40	2,97	0,05	Si < G
		szórás	1,13	1,23	1,31			

13. melléklet folytatása

Faktor	Item	Jellemző	Iskolatípusok			ANOVA		Elkülönülő részminták
			Si	S	G	F	p	
NÉ	23. i	átlag	4,10	3,87	4,07	2,50	0,08	—
		szórás	1,02	1,06	1,01			
	23. b	átlag	3,93	3,70	3,82	1,93	0,15	—
		szórás	1,03	1,06	0,95			
	23. a	átlag	4,10	4,08	4,15	0,23	0,80	—
		szórás	1,04	1,01	0,92			
HIA	23. f	átlag	3,42	3,38	3,59	2,02	0,13	—
		szórás	1,18	1,00	1,08			
	23. h	átlag	2,73	2,66	2,93	2,43	0,09	—
		szórás	1,16	1,26	1,21			
	23. d	átlag	3,73	3,71	3,89	1,61	0,20	—
		szórás	1,13	1,03	0,99			
FPSZ	21. e	átlag	1,62	1,60	1,56	0,13	0,88	—
		szórás	1,05	0,89	0,88			
	21. c	átlag	1,76	1,71	1,76	0,16	0,85	—
		szórás	0,94	0,97	0,89			
	21. n	átlag	1,69	1,74	1,78	0,28	0,76	—
		szórás	0,98	0,97	1,02			
FCA	21. f	átlag	2,86	2,83	2,99	1,39	0,25	—
		szórás	1,07	1,02	0,90			
	21. g	átlag	2,38	2,48	2,63	2,44	0,09	—
		szórás	1,05	1,03	0,96			
ESE	47. c	átlag	2,39	2,64	2,56	2,05	0,13	—
		szórás	1,13	1,06	0,90			
	47. b	átlag	2,77	2,91	2,98	1,49	0,23	—
		szórás	0,97	1,00	0,99			
	43. b	átlag	3,05	3,25	3,47	5,34	0,01	Si < G
		szórás	1,06	1,09	1,10			
43. c	átlag	2,98	3,03	3,39	5,75	0,00	{Si, S} < G	
	szórás	1,28	1,21	1,12				
EÁF	24. d	átlag	4,14	4,04	4,16	1,03	0,36	—
		szórás	0,92	0,87	0,77			
	24. f	átlag	3,56	3,46	3,55	0,56	0,57	—
		szórás	1,06	1,06	0,93			
	24. a	átlag	4,54	4,43	4,49	0,88	0,42	—
		szórás	0,73	0,82	0,69			
	24. i	átlag	4,33	4,13	4,16	1,73	0,18	—
		szórás	0,83	1,01	0,89			



13. melléklet folytatása

Faktor	Item	Jellemző	Iskolatípusok			ANOVA		Elkülönülő részminták
			Si	S	G	F	p	
ID	44. e	átlag	2,91	3,24	3,40	7,16	0,00	Si < {S, G}
		szórás	1,13	1,27	1,04			
	45. a	átlag	3,06	3,19	3,43	5,39	0,01	Si < G
		szórás	1,05	0,01	0,95			
	44. c	átlag	2,59	2,64	2,94	5,46	0,01	{Si, S} < G
		szórás	1,22	1,01	0,92			
	44. a	átlag	2,72	2,90	3,32	16,06	0,00	{Si, S} < G
		szórás	1,06	1,02	0,86			
JÁSRF	20. f	átlag	2,88	3,08	3,07	1,71	0,18	—
		szórás	1,06	0,96	0,90			
	20. h	átlag	3,31	3,38	3,33	0,19	0,83	—
		szórás	0,96	1,04	0,85			
JÁVF	20. a	átlag	3,59	3,59	3,61	0,02	0,99	—
		szórás	1,17	1,12	1,07			
	20. c	átlag	2,95	2,85	2,96	0,56	0,57	—
		szórás	1,01	1,09	1,01			
JÁKT	20. k	átlag	3,62	3,34	2,99	9,71	0,00	{Si, S} > G
		szórás	1,24	1,27	1,19			
	20. j	átlag	3,32	3,41	3,53	1,54	0,22	—
		szórás	1,02	1,03	1,04			
ETE	17.	átlag	4,56	4,75	4,76	3,27	0,04	—
		szórás	0,89	0,63	0,61			
	12. f	átlag	2,67	2,95	3,12	3,48	0,03	Si < G
		szórás	1,43	1,37	1,46			

Megjegyzés: Si=szakiskola, S=szakközépiskola, G=gimnázium, DF=Demokrácia fogalma, FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás, ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel, PÉ=Politikai énkép, NÉ=Nemzeti érdekek, FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás, ESE=Empátia, segítség, együttműködés, HIA=Haza iránti attitűdök, EÁF=Elvart állami felelősségvállalás, ID=Iskolai demokrácia, FCA=Felnőttkori civil aktivitás, JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái, JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái, JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái, ETE=Együttes tevékenység – egymásért

14. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a hetedik évfolyamon

Faktor/item	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
DF faktor										
42. f	157	3,87	0,90	178	3,64	0,81	6,34	0,01	2,48	p < 0,01
42. i	171	3,98	0,89	180	3,97	0,91	1,21	n. s.	0,16	n. s.
42. g	154	3,92	0,87	192	3,78	0,81	1,73	n. s.	1,55	n. s.
42. c	177	3,97	0,87	189	3,96	0,92	4,20	0,04	0,15	n. s.
42. j	166	4,13	0,90	194	4,03	0,92	0,13	n. s.	1,05	n. s.
42. h	153	3,74	0,84	162	3,70	0,81	0,50	n. s.	0,51	n. s.
FRV faktor										
21. j	208	1,61	0,97	224	1,50	0,89	2,27	n. s.	1,18	n. s.
21. l	206	1,53	0,94	224	1,33	0,63	25,24	0,00	2,62	p < 0,01
21.k	202	1,73	0,89	222	1,49	0,69	9,86	0,00	3,16	p < 0,00
21. i	208	2,22	1,20	223	1,99	0,98	18,18	0,00	2,17	p < 0,03
ESZR faktor										
12. i	200	1,66	0,85	215	1,66	0,80	1,06	n. s.	-0,01	n. s.
12. g	204	2,07	1,07	218	2,04	0,85	11,58	0,00	0,39	n. s.
12. d	202	1,93	1,01	219	1,82	0,93	0,91	n. s.	1,15	n. s.
12. c	203	1,57	0,90	217	1,50	0,82	2,52	n. s.	0,77	n. s.
12. e	206	2,20	1,04	221	2,54	0,93	1,95	n. s.	-3,61	p < 0,00
12. k	202	2,08	1,37	218	3,04	1,31	1,78	n. s.	-7,29	p < 0,00
PÉ faktor										
22. b	208	2,78	1,19	223	2,42	1,21	0,22	n. s.	3,17	p < 0,00
22. a	208	2,51	1,07	224	2,09	0,98	7,90	0,00	4,31	p < 0,00
22. d	208	2,41	1,24	223	1,96	1,11	8,15	0,00	4,05	p < 0,00
NÉ faktor										
23. i	208	4,03	1,03	224	3,91	1,02	0,38	n. s.	1,24	n. s.
23. b	208	3,79	1,28	221	3,79	0,93	7,45	0,01	0,01	n. s.
23. a	208	3,76	1,15	223	3,90	1,01	7,26	0,01	-1,27	n. s.
FPSZ faktor										
21. e	203	1,88	1,00	222	1,75	0,90	0,44	n. s.	1,36	n. s.
21. c	205	2,09	1,09	220	2,02	0,93	5,26	0,02	0,71	n. s.
21. n	207	2,08	1,17	224	2,04	1,00	12,26	0,00	0,40	n. s.
ESE faktor										
47. c	206	2,83	1,12	222	2,82	0,97	3,85	0,05	0,06	n. s.
47.b	206	3,06	0,96	221	3,27	0,91	0,00	n. s.	-2,29	p < 0,02
43. b	206	3,10	1,12	220	3,45	1,00	0,98	n. s.	-3,44	p < 0,00
43. c	207	3,33	1,20	220	3,33	1,18	0,04	n. s.	0,05	n. s.

14. melléklet folytatása

Faktor/item	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
HIA faktor										
23. f	207	3,85	1,09	223	3,72	1,07	0,14	n. s.	1,23	n. s.
23. h	208	3,32	1,32	223	3,00	1,21	8,72	0,00	2,61	0,01
23. d	205	3,93	1,06	222	3,92	0,94	4,78	0,03	0,04	n. s.
EÁF faktor										
24. d	206	4,24	0,88	222	4,32	0,65	8,19	0,00	-1,02	n. s.
24. f	208	3,63	1,05	221	3,79	0,97	1,40	n. s.	-1,66	n. s.
24. a	208	4,32	0,81	224	4,39	0,69	3,41	n. s.	-0,98	n. s.
24. i	208	4,22	1,03	224	4,36	0,93	3,02	n. s.	-1,49	n. s.
ID faktor										
44. e	206	3,67	1,15	221	3,69	0,98	3,53	n. s.	-0,26	n. s.
45. a	205	3,32	1,10	222	3,36	0,98	3,18	n. s.	-0,48	n. s.
44. c	204	3,10	1,10	217	2,90	1,05	0,94	n. s.	1,91	n. s.
44. a	206	3,37	1,11	220	3,56	0,80	21,59	0,00	-1,96	n. s.
FCA faktor										
21. f	207	2,94	1,11	224	3,35	0,87	2,88	n. s.	-4,31	p < 0,00
21. g	207	2,44	1,11	224	2,73	1,00	7,68	0,00	-2,87	p < 0,00
JÁSRF faktor										
20. f	206	2,96	1,01	223	3,29	0,93	0,08	n. s.	-3,48	p < 0,00
20. h	207	3,43	1,03	219	3,65	0,99	1,19	n. s.	-2,19	p < 0,03
JÁVF faktor										
20. a	208	3,61	1,19	223	3,51	1,05	4,53	0,03	0,96	n. s.
20. c	206	2,93	1,14	217	2,92	0,95	9,01	0,00	0,15	n. s.
JÁKT faktor										
20. k	208	3,41	1,30	224	3,10	1,19	5,30	0,02	2,63	p < 0,01
20. j	206	3,39	1,06	221	3,64	1,06	0,02	n. s.	-2,48	p < 0,01
ETE faktor										
17.	208	4,70	0,70	221	4,73	0,60	1,10	n. s.	-0,50	n. s.
12. f	204	3,63	1,43	220	3,32	1,38	0,70	n. s.	2,30	p < 0,02

Megjegyzés: DF=Demokrácia fogalma, FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás, ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel, PÉ=Politikai énkép, NÉ=Nemzeti érdekek, FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás, ESE=Empátia, segítség, együttműködés, HIA=Haza iránti attitűdök, EÁF=Elvart állami felelősségvállalás, ID=Iskolai demokrácia, FCA=Felnőttkori civil aktivitás, JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái, JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái, JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái, ETE=Együttes tevékenység – egymásért, n. s.= nem szignifikáns

15. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a 11. évfolyamon

Faktor/ítem	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
DF faktor										
42. f	159	3,85	0,86	227	3,86	0,81	2,86	n. s.	-0,07	n. s.
42. i	175	4,15	0,90	247	4,13	0,88	0,98	n. s.	0,28	n. s.
42. g	161	3,89	0,86	238	3,90	0,84	0,22	n. s.	-0,10	n. s.
42. c	174	4,14	0,91	253	4,03	0,90	0,96	n. s.	1,26	n. s.
42. j	177	4,28	0,87	246	4,13	0,87	0,13	n. s.	1,83	n. s.
42. h	145	4,02	0,89	215	3,77	0,83	1,82	n. s.	2,76	p < 0,01
FRV faktor										
21. j	207	1,79	1,17	281	1,27	0,68	80,65	0,00	5,69	p < 0,00
21. l	205	1,75	1,18	283	1,18	0,51	149,58	0,00	6,50	p < 0,00
21. k	206	1,85	1,10	282	1,33	0,66	51,53	0,00	6,09	p < 0,00
21. i	207	2,46	1,23	282	1,86	0,93	30,72	0,00	5,92	p < 0,00
ESZR faktor										
12. i	202	1,53	0,90	281	1,47	0,76	6,49	0,01	0,82	n. s.
12. g	204	1,85	1,06	283	1,93	0,89	8,00	0,01	-0,80	n. s.
12. d	200	1,89	1,09	283	1,63	0,92	6,31	0,01	2,80	p < 0,01
12. c	204	1,51	0,98	281	1,36	0,70	15,92	0,00	1,92	n. s.
12. e	202	1,93	0,98	283	2,29	0,93	0,00	n. s.	-4,08	p < 0,00
12. k	200	2,12	1,44	282	2,54	1,28	3,66	n. s.	-3,40	p < 0,00
PÉ faktor										
22. b	207	3,14	1,17	282	2,61	1,19	0,90	n. s.	4,98	p < 0,00
22. a	207	2,60	1,17	282	2,18	0,94	17,67	0,00	4,19	p < 0,00
22. d	207	2,50	1,29	283	2,11	1,18	4,44	0,04	3,41	p < 0,00
NÉ faktor										
23. i	207	4,23	0,98	283	3,83	1,05	1,50	n. s.	4,27	p < 0,00
23. b	206	4,06	1,01	282	3,61	0,97	0,93	n. s.	5,00	p < 0,00
23. a	207	4,09	1,06	283	4,13	0,92	5,21	0,02	-0,44	n. s.
FPSZ faktor										
21. e	206	1,83	1,07	284	1,41	0,75	42,99	0,00	4,91	p < 0,00
21. c	201	1,89	1,06	283	1,64	0,81	16,24	0,00	2,72	p < 0,01
21. n	207	1,89	1,13	283	1,63	0,86	14,55	0,0	2,78	p < 0,01
ESE faktor										
47. c	205	2,60	1,13	272	2,51	0,94	9,97	0,00	0,88	n. s.
47. b	205	2,93	1,08	273	2,89	0,92	6,94	0,01	0,48	n. s.
43. b	206	3,33	1,05	284	3,26	1,13	0,86	n. s.	0,74	n. s.
43. c	205	3,22	1,21	284	3,11	1,20	0,00	n. s.	1,01	n. s.

15. melléklet folytatása

Faktor/ítem	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
HIA faktor										
23. f	207	3,68	1,19	281	3,32	0,97	16,84	0,00	3,54	p < 0,00
23. h	207	2,95	1,28	283	2,66	1,17	0,17	n. s.	2,54	p < 0,01
23. d	206	3,99	1,07	283	3,64	1,00	0,29	n. s.	3,68	p < 0,00
EÁF faktor										
24. d	207	4,06	0,89	284	4,15	0,81	0,41	n. s.	-1,10	n. s.
24. f	206	3,39	1,12	284	3,61	0,91	10,98	0,00	-2,27	p < 0,02
24. a	207	4,41	0,84	284	4,53	0,67	8,06	0,01	-1,78	n. s.
24. i	207	4,41	0,84	284	4,17	0,95	1,14	n. s.	0,47	n. s.
ID faktor										
44. e	206	3,20	1,20	283	3,25	1,03	6,21	0,01	-0,47	n. s.
45. a	207	3,14	1,12	284	3,34	0,91	9,70	0,00	-2,15	p < 0,03
44. c	205	2,81	1,08	282	2,70	1,00	0,31	n. s.	1,17	n. s.
44. a	206	2,86	1,11	283	3,14	0,90	11,42	0,00	-3,00	p < 0,00
FCA faktor										
21. f	207	2,80	1,07	284	2,97	0,92	11,07	0,00	-1,90	n. s.
21. g	207	2,48	1,07	284	2,54	0,97	4,14	0,04	-0,68	n. s.
JÁSRF faktor										
20. f	207	2,97	1,06	283	3,08	0,88	8,07	0,01	-1,27	n. s.
20. h	204	3,19	1,02	279	3,45	0,88	1,69	n. s.	-3,01	p < 0,00
JÁVF faktor										
20. a	207	3,59	1,12	284	3,60	1,10	0,42	n. s.	-0,08	n. s.
20. c	284	3,60	1,10	281	2,79	0,99	0,97	n. s.	3,20	p < 0,00
JÁKT faktor										
20. k	207	3,43	1,23	284	3,15	1,26	0,41	n. s.	2,44	p < 0,02
20. j	206	3,35	1,09	280	3,49	0,98	1,98	n. s.	-1,46	n. s.
ETE faktor										
17.	207	4,81	0,56	284	4,63	0,77	23,93	0,00	2,97	p < 0,00
12. f	203	3,43	1,42	284	2,61	1,33	4,37	0,04	6,48	p < 0,00

Megjegyzés: DF=Demokrácia fogalma, FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás, ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel, PÉ=Politikai énkép, NÉ=Nemzeti érdekek, FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás, ESE=Empátia, segítség, együttműködés, HIA=Haza iránti attitűdök, EÁF=Elvart állami felelősségvállalás, ID=Iskolai demokrácia, FCA=Felnőttkori civil aktivitás, JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái, JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái, JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái, ETE=Együttes tevékenység – egymásért, n. s.= nem szignifikáns

16. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a szakiskolai 11. évfolyamon

Faktor/item	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
DF faktor										
42. f	39	3,59	0,82	39	3,79	0,86	0,36	n. s.	-1,08	n. s.
42. i	39	4,08	0,90	43	3,93	0,88	0,09	n. s.	0,74	n. s.
42. g	40	3,75	0,84	44	3,68	0,83	0,01	n. s.	0,37	n. s.
42. c	44	3,80	0,93	51	3,82	0,95	0,38	n. s.	-0,15	n. s.
42. j	40	4,20	0,94	45	3,89	0,93	0,03	n. s.	1,53	n. s.
42. h	36	3,78	0,90	38	3,63	0,85	0,49	n. s.	0,72	n. s.
FRV faktor										
21. j	56	1,41	0,71	55	1,33	0,84	0,22	n. s.	0,57	n. s.
21. l	55	1,42	0,81	56	1,29	0,56	4,01	0,05	1,00	n. s.
21. k	55	1,69	1,07	56	1,54	0,79	2,35	n. s.	0,87	n. s.
21. i	56	2,25	1,13	56	1,62	0,91	3,27	n. s.	3,23	p < 0,00
ESZR faktor										
12. i	52	1,54	1,04	56	1,50	0,76	1,88	n. s.	0,22	n. s.
12. g	54	1,57	0,84	56	1,88	0,85	0,53	n. s.	-1,87	n. s.
12. d	54	1,72	1,05	56	1,54	0,74	3,97	0,05	1,07	n. s.
12. c	54	1,59	1,00	56	1,34	0,64	8,58	0,00	1,58	n. s.
12. e	54	1,80	0,94	56	2,23	0,97	0,02	n. s.	-2,39	p < 0,02
12. k	54	1,72	1,16	56	2,45	1,35	2,87	n. s.	-3,02	p < 0,00
PÉ faktor										
22. b	56	3,09	1,21	55	2,67	1,43	7,07	0,01	1,66	n. s.
22. a	56	2,18	1,03	56	2,07	0,91	0,89	n. s.	0,58	n. s.
22. d	56	2,14	1,18	56	1,95	1,07	1,15	n. s.	0,92	n. s.
NÉ faktor										
23. i	56	4,27	0,94	56	3,93	1,08	0,32	n. s.	1,77	n. s.
23. b	55	4,24	0,88	55	3,62	1,08	3,11	n. s.	3,29	p < 0,00
23. a	56	3,96	1,16	56	4,23	0,89	4,15	0,04	-1,37	n. s.
FPSZ faktor										
21. e	56	1,77	1,76	56	1,46	0,89	6,73	0,01	1,54	n. s.
21. c	53	1,81	1,09	56	1,71	0,78	10,28	0,00	0,53	n. s.
21. n	56	1,82	1,11	56	1,55	0,81	4,33	0,04	1,46	n. s.
ESE faktor										
47. c	56	2,38	1,20	54	2,41	1,06	1,17	n. s.	-0,15	n. s.
47. b	56	2,66	1,00	54	2,89	0,95	0,54	n. s.	-1,23	n. s.
43. b	56	3,02	0,98	56	3,09	1,15	0,98	n. s.	-0,35	n. s.
43. c	56	2,98	1,26	56	2,98	1,31	0,07	n. s.	0,00	n. s.

16. melléklet folytatása

Faktor/item	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
HIA faktor										
23. f	56	3,59	1,23	56	3,25	1,17	1,75	n. s.	1,53	n. s.
23. h	56	2,70	1,21	56	2,77	1,11	1,19	n. s.	-0,33	n. s.
23. d	56	3,89	1,14	56	3,57	1,11	0,40	n. s.	1,51	n. s.
EÁF faktor										
24. d	56	4,04	0,95	56	4,25	0,88	0,76	n. s.	-1,24	n. s.
24. f	56	3,50	1,13	56	3,6	1,00	1,11	n. s.	-0,62	n. s.
24. a	56	4,45	0,85	56	4,64	0,58	4,81	0,03	-1,42	n. s.
24. i	56	4,30	0,78	56	4,36	0,88	1,04	n. s.	-0,34	n. s.
ID faktor										
44. e	55	2,84	1,18	56	2,98	1,09	0,60	n. s.	-0,68	n. s.
45. a	56	2,71	1,06	56	3,41	0,93	0,99	n. s.	-3,70	p < 0,00
44. c	55	2,78	1,24	56	2,41	1,17	0,02	n. s.	1,62	n. s.
44. a	55	2,45	1,02	56	2,98	1,04	0,59	n. s.	-2,71	p < 0,01
FCA faktor										
21. f	56	2,70	1,17	56	3,02	0,94	5,99	0,02	-1,60	n. s.
21. g	56	2,20	0,96	56	2,55	1,11	1,15	n. s.	-1,82	n. s.
JÁSRF faktor										
20. f	56	2,77	1,21	55	3,00	0,88	12,45	0,00	-1,16	n. s.
20. h	56	3,23	1,08	53	3,40	0,82	2,44	n. s.	-0,89	n. s.
JÁVF faktor										
20. a	56	3,54	1,10	56	3,64	1,24	0,65	n. s.	-0,48	n. s.
20. c	54	3,09	1,03	56	2,80	0,98	0,23	n. s.	1,51	n. s.
JÁKT faktor										
20. k	56	3,75	1,21	56	3,50	1,27	0,78	n. s.	1,07	n. s.
20. j	56	3,25	1,10	55	3,38	0,93	0,81	n. s.	-0,68	n. s.
ETE faktor										
17.	56	4,70	0,71	56	4,43	1,02	7,01	0,01	1,61	n. s.
12. f	54	2,93	1,44	56	2,43	1,39	0,12	n. s.	1,85	n. s.

Megjegyzés: DF=Demokrácia fogalma, FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás, ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel, PÉ=Politikai énkép, NÉ=Nemzeti érdekek, FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás, ESE=Empátia, segítség, együttműködés, HIA=Haza iránti attitűdök, EÁF=Elvárt állami felelősségvállalás, ID=Iskolai demokrácia, FCA=Felnőttkori civil aktivitás, JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái, JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái, JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái, ETE=Együttes tevékenység – egymásért, n. s.= nem szignifikáns

17. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a szakközépiskolai 11. évfolyamon

Faktor/item	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
DF faktor										
42. f	48	3,90	0,88	100	3,92	0,83	1,33	n. s.	-0,16	n. s.
42. i	56	4,18	0,94	113	4,11	0,87	2,79	n. s.	0,43	n. s.
42. g	46	4,00	0,94	102	3,98	0,87	2,79	n. s.	0,12	n. s.
42. c	51	4,22	0,92	111	4,01	0,88	2,00	n. s.	1,37	n. s.
42. j	55	4,33	0,86	108	4,16	0,88	0,05	n. s.	1,18	n. s.
42. h	37	4,19	0,91	97	3,82	0,85	0,93	n. s.	2,17	p < 0,03
FRV faktor										
21. j	63	1,94	1,28	122	1,32	0,72	33,37	0,00	3,55	p < 0,00
21. l	62	2,02	1,32	123	1,16	0,45	100,25	0,00	4,93	p < 0,00
21. k	63	2,06	1,23	123	1,32	0,69	34,83	0,00	4,47	p < 0,00
21. i	63	2,38	1,35	123	1,93	0,94	20,42	0,00	2,35	p < 0,02
ESZR faktor										
12. i	62	1,39	0,80	123	1,52	0,83	0,78	n. s.	-1,04	n. s.
12. g	62	1,61	0,84	124	1,96	0,94	0,07	n. s.	-2,46	p < 0,02
12. d	59	1,86	1,06	124	1,63	0,96	1,09	n. s.	1,50	n. s.
12. c	62	1,31	0,64	123	1,41	0,75	3,42	n. s.	-0,97	n. s.
12. e	61	1,74	0,98	124	2,22	0,99	0,33	n. s.	-3,10	p < 0,00
12. k	58	1,86	1,33	122	2,55	1,23	0,02	n. s.	-3,40	p < 0,00
PÉ faktor										
22. b	63	3,10	1,12	124	2,66	1,10	0,01	n. s.	2,54	p < 0,01
22. a	63	2,75	1,23	123	2,24	0,93	7,12	0,01	2,85	p < 0,01
22. d	63	2,67	1,33	124	2,08	1,12	3,30	n. s.	3,16	p < 0,00
NÉ faktor										
23. i	63	4,10	1,12	124	3,75	1,02	0,01	n. s.	2,12	p < 0,04
23. b	63	3,94	1,18	124	3,57	0,97	1,65	n. s.	2,25	p < 0,03
23. a	63	4,02	1,17	124	4,11	0,92	9,33	0,00	-0,57	n. s.
FPSZ faktor										
21. e	62	1,98	1,06	124	1,40	0,71	14,839	0,00	3,89	p < 0,00
21. c	62	1,97	1,23	123	1,59	0,79	20,68	0,0	2,23	p < 0,03
21. n	63	1,95	1,14	123	1,63	0,86	6,85	0,01	1,95	p < 0,05
ESE faktor										
47. c	62	2,66	1,23	121	2,63	0,98	6,63	0,01	0,19	n. s.
47. b	62	2,89	1,10	122	2,93	0,96	3,73	n. s.	-0,25	n. s.
43. b	62	3,26	1,09	124	3,25	1,10	0,06	n. s.	0,05	n. s.
43. c	61	3,11	1,29	124	2,99	1,17	0,69	n. s.	0,65	n. s.



17. melléklet folytatása

Faktor/item	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
HIA faktor										
23. f	63	3,62	1,17	122	3,25	0,89	12,66	0,00	2,37	p < 0,03
23. h	63	2,86	1,35	124	2,56	1,21	0,26	n. s.	1,50	n. s.
23. d	62	3,97	1,07	124	3,58	0,99	0,05	n. s.	2,45	p < 0,02
EÁF faktor										
24. d	63	4,03	1,02	124	4,05	0,79	2,19	n. s.	-0,12	n. s.
24. f	62	3,24	1,24	124	3,56	0,94	7,78	0,01	-1,81	n. s.
24. a	63	4,33	1,00	124	4,48	0,72	6,59	0,01	-1,01	n. s.
24. i	63	4,08	0,99	124	4,16	1,02	0,30	n. s.	-0,52	n. s.
ID faktor										
44. e	63	3,24	1,34	124	3,23	1,01	9,67	0,00	0,02	n. s.
45. a	63	3,05	1,14	124	3,26	0,93	4,02	0,05	-1,23	n. s.
44. c	63	2,67	1,19	123	2,63	0,91	7,82	0,01	0,24	n. s.
44. a	63	2,63	1,22	124	3,04	0,88	17,42	0,00	-2,34	p < 0,02
FCA faktor										
21. f	63	2,60	1,04	124	2,94	0,99	3,24	n. s.	-2,18	p < 0,03
21. g	63	2,37	1,13	124	2,54	0,98	3,24	n. s.	-1,10	n. s.
JÁSRF faktor										
20. f	63	3,06	1,08	124	3,09	0,90	2,49	n. s.	-0,17	n. s.
20. h	61	3,00	1,18	123	3,56	0,91	2,94	n. s.	-3,56	p < 0,00
JÁVF faktor										
20. a	63	3,70	1,13	124	3,54	1,11	0,02	n. s.	0,92	n. s.
20. c	63	3,05	1,26	123	2,76	0,98	3,07	n. s.	1,74	n. s.
JÁKT faktor										
20. k	63	3,59	1,27	124	3,21	1,26	0,17	n. s.	1,93	n. s.
20. j	62	3,26	1,06	123	3,49	1,01	0,00	n. s.	-1,44	n. s.
ETE faktor										
17.	63	4,90	0,30	124	4,67	0,73	23,23	0,00	3,12	p < 0,00
12. f	62	3,60	1,30	124	2,62	1,29	0,19	n. s.	4,86	p < 0,00

Megjegyzés: DF=Demokrácia fogalma, FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás, ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel, PÉ=Politikai énkép, NÉ=Nemzeti érdekek, FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás, ESE=Empátia, segítség, együttműködés, HIA=Haza iránti attitűdök, EÁF=Elvárt állami felelősségvállalás, ID=Iskolai demokrácia, FCA=Felnőttkori civil aktivitás, JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái, JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái, JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái, ETE=Együttes tevékenység – egymásért, n. s.= nem szignifikáns

18. melléklet. Az állampolgári kompetencia kérdőív nemek közötti különbségei a gimnáziumi 11. évfolyamon

Faktor/ítem	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
DF faktor										
42. f	72	3,96	0,85	88	3,80	0,77	0,80	n. s.	1,18	n. s.
42. i	80	4,18	0,88	91	4,24	0,87	0,01	n. s.	-0,50	n. s.
42. g	75	3,91	0,81	92	3,92	0,82	0,01	n. s.	-0,14	n. s.
42. c	79	4,29	0,85	91	4,18	0,88	0,22	n. s.	0,87	n. s.
42. j	82	4,29	0,84	93	4,20	0,82	0,54	n. s.	0,71	n. s.
42. h	72	4,06	0,87	80	3,76	0,78	1,38	n. s.	2,19	p < 0,03
FRV faktor										
21. j	88	1,92	1,28	104	1,18	0,50	69,89	0,00	5,09	p < 0,00
21. l	88	1,76	1,22	104	1,13	0,54	60,54	0,00	4,46	p < 0,00
21. k	88	1,80	1,00	103	1,22	0,50	29,30	0,00	4,88	p < 0,00
21. i	88	2,65	1,18	103	1,89	0,92	8,81	0,00	4,89	p < 0,00
ESZR faktor										
12. i	88	1,62	0,88	102	1,38	0,65	13,02	0,00	2,15	p < 0,03
12. g	88	2,19	1,22	103	1,91	0,85	12,28	0,00	1,81	n. s.
12. d	87	2,01	1,13	103	1,67	0,97	1,74	n. s.	2,24	p < 0,03
12. c	88	1,60	1,14	102	1,29	0,67	19,66	0,00	2,23	p < 0,03
12. e	87	2,15	0,96	103	2,40	0,81	1,42	n. s.	-1,94	n. s.
12. k	88	2,53	1,56	104	2,59	1,30	7,92	0,01	-0,25	n. s.
PÉ faktor										
22. b	88	3,22	1,20	103	2,50	1,16	0,12	n. s.	4,16	p < 0,00
22. a	88	2,76	1,17	103	2,17	0,98	5,98	0,02	3,74	p < 0,00
22. d	88	2,60	1,29	103	2,23	1,30	0,01	n. s.	1,96	p < 0,05
NÉ faktor										
23. i	88	4,30	0,89	103	3,87	1,06	2,72	n. s.	2,95	p < 0,00
23. b	88	4,03	0,94	103	3,64	0,92	0,93	n. s.	2,92	p < 0,00
23. a	88	4,22	0,90	103	4,09	0,93	0,03	n. s.	0,97	n. s.
FPSZ faktor										
21. e	88	1,77	1,00	104	1,38	0,73	15,83	0,00	3,02	p < 0,00
21. c	86	1,87	0,92	104	1,67	0,86	0,01	n. s.	1,54	n. s.
21. n	88	1,90	1,15	104	1,67	0,90	3,96	0,05	1,49	n. s.
ESE faktor										
47. c	87	2,70	0,99	97	2,43	0,80	2,78	n. s.	2,03	p < 0,04
47. b	87	3,14	1,09	97	2,84	0,86	5,54	0,02	2,07	p < 0,04
43. b	88	3,59	1,01	104	3,37	1,17	3,58	n. s.	1,42	n. s.
43. c	88	3,45	1,09	104	3,33	1,14	0,86	n. s.	0,79	n. s.

18. melléklet folytatása

Faktor/item	Fiú			Lány			Levene		Kétmintás t/d	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
HIA faktor										
23. f	88	3,77	1,17	103	3,44	0,97	3,06	n. s.	2,17	p < 0,03
23. h	88	3,17	1,24	103	2,73	1,15	0,20	n. s.	2,56	p < 0,01
23. d	88	4,06	1,02	103	3,75	0,94	0,03	n. s.	2,18	p < 0,03
EÁF faktor										
24. d	88	4,10	0,74	104	4,21	0,80	3,01	n. s.	-0,98	n. s.
24. f	88	3,43	1,03	104	3,65	0,83	3,85	n. s.	-1,65	n. s.
24. a	88	4,43	0,71	104	4,54	0,67	0,84	n. s.	-1,07	n. s.
24. i	88	4,25	0,89	104	4,09	0,88	0,16	n. s.	1,28	n. s.
ID faktor										
44. e	88	3,40	1,07	103	3,41	1,01	0,61	n. s.	-0,07	n. s.
45. a	88	3,47	1,05	104	3,39	0,86	4,41	0,04	0,51	n. s.
44. c	87	2,93	0,87	103	2,94	0,97	1,95	n. s.	-0,08	n. s.
44. a	88	3,28	0,92	103	3,36	0,80	1,11	n. s.	-0,60	n. s.
FCA faktor										
21. f	88	3,00	0,98	104	2,98	0,82	1,31	n. s.	0,15	n. s.
21. g	88	2,74	1,05	104	2,54	0,87	2,29	n. s.	1,45	n. s.
JÁSRF faktor										
20. f	88	3,02	0,95	104	3,11	0,86	0,24	n. s.	-0,64	n. s.
20. h	87	3,30	0,84	103	3,35	0,86	0,27	n. s.	-0,41	n. s.
JÁVF faktor										
20. a	88	3,56	1,14	104	3,65	1,00	2,68	n. s.	-0,63	n. s.
20. c	87	3,13	1,00	102	2,82	1,01	0,09	n. s.	2,07	p < 0,04
JÁKT faktor										
20. k	88	3,11	1,15	104	2,89	1,21	1,63	n. s.	1,28	n. s.
20. j	88	3,49	1,11	102	3,56	0,98	1,43	n. s.	-0,46	n. s.
ETE faktor										
17.	88	4,82	0,58	104	4,70	0,64	4,46	0,04	1,33	n. s.
12. f	87	3,63	1,43	104	2,69	1,35	2,48	n. s.	4,66	p < 0,00

Megjegyzés: DF=Demokrácia fogalma, FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás, ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel, PÉ=Politikai énkép, NÉ=Nemzeti érdekek, FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás, ESE=Empátia, segítség, együttműködés, HIA=Haza iránti attitűdök, EÁF=Elvárt állami felelősségvállalás, ID=Iskolai demokrácia, FCA=Felnőttkori civil aktivitás, JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái, JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái, JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái, ETE=Együttes tevékenység – egymásért, n. s.= nem szignifikáns

19. melléklet. A JÁSRF faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
FCA összevont változó	0,39	0,32	12,48	p<0,00	0,37	0,27	9,99	p<0,00
HIA összevont változó	0,26	0,24	6,24	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Irodalomjegy	0,20	0,20	4,00	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
JÁKT összevont változó	0,15	0,16	2,40	p<0,03	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
ESZR összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,31	0,20	6,20	p<0,00
Rajzjegy	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,16	0,15	2,40	p<0,01
Idegennyelv-jegy	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,13	0,21	2,73	p<0,00
Továbbtanulási szándék	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,08	0,16	1,28	p<0,01
Összes megmagyarázott variancia (%)	25,12				22,6			

Megjegyzés: FCA=Felnőttkori civil aktivitás; HIA=Haza iránti attitűdök; JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái; ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel

20. melléklet. A JÁVF faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
ETE összevont változó	0,26	0,30	7,80	p<0,00	0,08	0,16	1,28	p<0,01
PÉ összevont változó	0,26	0,22	5,72	p<0,00	0,35	0,29	10,15	p<0,00
Fizikajegy	0,19	0,20	3,80	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
ESE összevont változó	0,11	0,18	1,98	p<0,02	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
NÉ összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,29	0,23	6,67	p<0,00
FPSZ összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,33	0,16	5,28	p<0,01
EÁF összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,14	0,12	1,68	p<0,05
Összes megmagyarázott variancia (%)	19,3				25,06			

Megjegyzés: ETE=Együttes tevékenység – egymásért; PÉ=Politikai énkép; ESE=Empátia, segítség, együttműködés; NÉ=Nemzeti érdekek; FPSZ=Felnőttkori politikai szerepvállalás; EÁF=Elvart állami felelősségvállalás

21. melléklet. A JÁKT faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
Idegennyelv-jegy	-0,16	-0,20	3,20	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
JÁSRF összevont változó	0,15	0,23	3,45	p<0,00	0,20	0,21	4,20	p<0,00
HIA összevont változó	0,14	0,22	3,08	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Tesztteredmény	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,21	-0,18	3,78	p<0,00
NÉ összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,14	0,17	2,38	p<0,01
Iskolatípus	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,16	-0,13	2,08	p<0,05
Összes megmagyarázott variancia (%)	9,73				12,44			

Megjegyzés: JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái; HIA=Haza iránti attitűdök; NÉ=Nemzeti érdekek

22. melléklet. Az EÁF faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
NÉ összevont változó	0,29	0,25	7,25	p<0,00	0,21	0,21	4,41	p<0,00
FRV összevont változó	-0,18	-0,17	3,06	p<0,00	-0,10	-0,17	1,70	p<0,01
ESZR összevont változó	0,16	0,17	2,72	p<0,02	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
DF összevont változó	0,17	0,16	2,72	p<0,03	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Magatartásjegy	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,27	0,25	6,75	p<0,00
FCA összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,24	0,21	5,04	p<0,00
JÁKT összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,17	0,13	2,21	p<0,03
Összes megmagyarázott variancia (%)	15,75				20,11			

Megjegyzés: NÉ=Nemzeti érdekek; FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás; ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel; DF=Demokrácia fogalma; FCA=Felnőttkori civil aktivitás; JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái

23. melléklet. A NÉ faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
HIA összevont változó	0,36	0,25	9,00	p<0,00	0,34	0,25	8,50	p<0,00
EÁF összevont változó	0,29	0,21	6,09	p<0,00	0,21	0,17	3,57	p<0,00
ID összevont változó	0,32	0,20	6,40	p<0,01	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
JÁVF összevont változó	0,22	0,16	3,52	p<0,03	0,29	0,19	5,51	p<0,00
Osztály	0,12	0,15	1,80	p<0,03	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
FRV összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,27	0,19	5,13	p<0,00
ETE összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,18	0,19	3,42	p<0,00
Nyelvtanjegy	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,11	0,13	1,43	p<0,02
Összes megmagyarázott variancia (%)	26,81				27,56			

Megjegyzés: HIA=Haza iránti attitűdök; EÁF=Elvart állami felelősségvállalás; ID=Iskolai demokrácia; JÁVF=Jó állampolgár véleménynyilvánítási formái; FRV=Felnőttkori radikális véleménynyilvánítás; ETE=Együttes tevékenység - egymásért

24. melléklet. A HIA faktor összevont változójával mint függő változóval végzett regresszió-analízis eredményei a 7. és 11. évfolyamon

Független változók	7. évfolyam				11. évfolyam			
	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.	r	$\beta$	$r^* \beta * 100$	Szign.
NÉ összevont változó	0,36	0,29	10,44	p<0,00	0,34	0,27	9,18	p<0,00
ETE összevont változó	0,29	0,19	5,51	p<0,01	-0,03	-0,21	0,63	p<0,00
FPSZ összevont változó	0,21	0,17	3,57	p<0,02	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
JÁKT összevont változó	-0,14	-0,20	2,80	p<0,00	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
JÁSRF összevont változó	0,26	0,17	4,42	p<0,02	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
ESZR összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,24	0,20	4,80	p<0,00
Nem	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,23	0,23	5,29	p<0,00
Iskolába járás szeretete	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,15	0,15	2,25	p<0,01
ID összevont változó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,21	0,14	2,94	p<0,02
Összes megmagyarázott variancia (%)	26,74				25,09			

Megjegyzés: NÉ=Nemzeti érdekek; ETE=Együttes tevékenység – egymásért; FPSZ=Felnőttkori Politikai szerepvállalás; JÁKT=Jó állampolgár korszerű tevékenységformái; JÁSRF=Jó állampolgár segítő jellegű részvételi formái; ESZR=Egyesületi-szervezeti részvétel; ID=Iskolai demokrácia