



# KOGNITÍV ÉS AFFEKTÍV FEJLŐDÉSI FOLYAMATOK DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA KEZDŐ SZAKASZÁBAN

*Szerkesztette:*

*Csapó Benő és Zsolnai Anikó*

NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ



Kognitív és affektív fejlődési folyamatok  
diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában

# **KOGNITÍV ÉS AFFEKTÍV FEJLŐDÉSI FOLYAMATOK DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA KEZDŐ SZAKASZÁBAN**

Szerkesztette

**Csapó Benő**

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

és

**Zsolnai Anikó**

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Nemzeti Tankönyvkiadó  
Budapest

Diagnosztikus mérések fejlesztése  
Projekt azonosító: TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség  
www.ujsechenyiterv.gov.hu  
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Szerzők:

Barabás Katalin, Csapó Benő, Gaul Emil, Habók Anita, Hricsovinyi Julianna,  
Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László,  
Nagy Lászlóné, Nikolov Marianne, Szabó Gábor, Szenczi Beáta, Zsolnai Anikó

A kötet tanulmányait lektorálta:

Lampek Kinga, Medgyes Péter, Nagy József

ISBN 978-963-19-7160-6

© Barabás Katalin, Csapó Benő, Gaul Emil, Habók Anita, Hricsovinyi Julianna,  
Józsa Krisztián, Kárpáti Andrea, Kinyó László, Nagy Lászlóné, Nikolov Marianne,  
Szabó Gábor, Szenczi Beáta, Zsolnai Anikó, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 2011

Minden jog fenntartva. A mű egészének vagy bármely részének mechanikus, illetve elektronikus másolása, sokszorosítása, valamint információszolgáltató rendszerben való tárolása és továbbítása a Kiadó előzetes írásbeli engedélyéhez kötött

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.  
a Sanoma company

www.ntk.hu • Vevőszolgálat: info@ntk.hu • Telefon: 06-80-200-788

A kiadásért felel: Kiss János Tamás vezérigazgató  
Raktári szám: 42680 • Műszaki igazgató: Babicsné Vasvári Etelka  
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin • Műszaki szerkesztő: Kiss Tamás  
Terjedelem: 22,88 (A/5) ív • Első kiadás, 2011

## Tartalom

Bevezetés ( <i>Csapó Benő és Zsolnai Anikó</i> ) . . . . .	9
1. <i>Nikolov Marianne és Szabó Gábor</i> : Az angolnyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az iskola 1–6. évfolyamán . . . . .	13
2. <i>Kárpáti Andrea és Gaul Emil</i> : A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés . . . . .	41
3. <i>Zsolnai Anikó</i> : A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei . . . . .	83
4. <i>Kinyó László</i> : Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei . . . . .	105
5. <i>Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna</i> : A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei . . . . .	147
6. <i>Nagy Lászlóné és Barabás Katalin</i> : Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei . . . . .	173
7. <i>Habók Anita</i> : A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei . . . . .	225
A kötet szerzői . . . . .	253



# Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei

*Kinyó László*

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

## Bevezetés

A társadalomismereti nevelés tantervi szabályozásaival párhuzamosan napjainkban egyre több ország és tudományos kutatóintézet tesz közzé 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 műveltségterület vizsgálata iránti egyre szilárdabb elkötelezettséget támasztja alá az a tény is, hogy a 2009-es IEA ICCS-vizsgálatban közreműködő 38 ország többségében valamilyen formában megvalósítják a nyolcadik évfolyamos tanulók társadalomismereti, állampolgári tudásának értékelését, s csak kilenc országban nincsenek erre vonatkozó előírások.

Egy több műveltségi területre kiterjedő, komplex magyarországi kutatási projekt részeként elérhető közelségbe került az állampolgárikompetencia-vizsgálatok részletes tartalmi standardjainak kidolgozása. Jelen tanulmányunkban az állampolgári kompetencia területén végzendő jövőbeli magyarországi vizsgálatokhoz szükséges elméleti alapokat és előfeltételeket tekintjük át. Áttekintésünk első részében 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 nemzetközi szinten legmeghatározóbb és legkidolgozottabb állampolgári kompetenciával kapcsolatos modellek szintézise alapján egy olyan általános elméleti keretrendszert dolgoztunk ki, amely a műveltségterület magyarországi méréseinek megfelelő elméleti bázisa lehet. Az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához az IEA CivEd- és ICCS-vizsgálatok teoretikus alapvetései megfelelő háttérül bizonyulnak. Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához, valamint a kompetencia propozicionális tudáselemeinek felvázolásához elsősorban a CRELL aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodunk. A demokratikus gondolkodáshoz és a társas helyzetekben történő információfeldolgozáshoz szükséges kognitív képességek azonosításához az egyesült államokbeli *NAGB* (2010) értékelési keretrendszer képességstruktúráját vesszük alapul, amelyre olyan általános keretként tekintünk, amelyhez releváns tartalmak rendelhetők az egyes évfolyamokon. A demokratikus társadalomban való létezéshez szükséges tudásbázis azonosításán túl rendszerezzük a demokratikus magatartáshoz, a tanulók mindennapi, közösségi részvételéhez szükséges képességeket is. Munkánk során azt tapasztaltuk, hogy a legjelentősebb elméleti modellek figyelmen kívül hagyják a megfigyelhető viselkedés háttérében lévő pszichikus folyamatok és mentális összetevők azon körét, amelyek egy adott szituáció észlelésétől a konkrét cselekvés végrehajtásáig tartó folyamatokat szabályozzák. *Becker* (2008) cselekvéseméleti modellkísérletének átdolgozásával ezért kialakítottuk az ún. demokratikus magatartás folyamatszempéletű modelljét, amely megteremti a kapcsolatot a tanulók állampolgári kompetenciája és a valós életben megmutatkozó állampolgári viselkedés- és tevékenységformák, részvételi formák között.

## Az állampolgárság értelmezései

### *A Marshall-féle hagyományos értelmezés*

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 státusz, az

állampolgárság megszerzése körüli erőfeszítésekben teljesebbé válik, 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 a kulturális jogokra terjednek ki. Az állampolgári létehez 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 funkciótlanná 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.

### ***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. A fogalmi keret újragondolását több Nyugat-Európában azonosított társadalmi tendencia is ösztönzi. A nem kormányzati szervezetek (civil szervezetek) iránti elkötelezettség mértéke például egész Európában alacsony. A szakemberek a részvétel hagyományos formáinak hanyatlását a növekvő individualizációval magyarázzák (*Pleyers, 2005, idézi: Hoskins, 2006, 3. o.*). Mindeközben előtérbe kerültek a közösségi részvétel olyan új formái, amelyekben az egyének inkább informális közösség tagjaként segítik egymást, s ilyen formában vesznek részt demonstrációban vagy szerveznek tiltakozó akciókat (*Blanch, 2005, idézi: Hoskins, 2006, 3. o.*). Az utóbbi években megélnékö polgári szerepvállalást több nyugat-európai országban a nemzetközi terrorizmus fenyegetésére adott állampolgári válaszreakciókkal magyarázzák (*Kerr, 2008*). Egyik korábbi szakirodalmi 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, elképzeléseikhez 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 egy-szerű legális státuszhoz áll legközelebb.

## A társadalomismereti nevelés megvalósulásának lehetőségei

### *Társadalomismereti témakörök különböző országok tanterveiben*

A demokratikus berendezkedésű országokban abból a szempontból széles körű 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 háttéradatakat szolgáltatnak az oktatási rendszerek adott felmérés szempontjából releváns aspektusairól. A részt vevő országok kutatóintézetei által közölt információk alapján készített statisztikai kimutatások és háttérelvezések a vizsgált terület nemzetközi tendenciáiról és aktuális hangsúlyairól adnak széles körű 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 a terület mérés-értékeléséhez kidolgozandó tartalmi standardok szempontjából is indokolt, hiszen a műveltségterület hatókörébe tartozó lehetséges tartalmak prioritásáról tájékoztatnak. Általánosan megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vevő 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 jogrend-

szer és igazságszolgáltatás, a kommunikáció és médiaismeret, a gazdaság és közgazdaságtan, a régiós intézmények és szervezetek, valamint a konfliktusmegoldás. Mindössze hat ország jelezte, hogy az önkéntes munkában való részvétel hangsúlyos elemként szerepel az alaptantervben.

### **A műveltségterület iránti oktatásügyi elkötelezettség külföldön és Magyarországon**

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 részt vevő 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*).

Magyarország esetében a műveltségterület iránti oktatáspolitikai és társadalmi elkötelezettség szándéka a kezdettől fogva bizonytalan és kétséges. *Falus és Jakab (2005, 120. o.)* az alábbi értékelést adja a társadalomismeret-oktatás hazai helyzetéről: „Ennek a tárgynak az oktatása már évtizedekkel ezelőtt megkezdődött, de az állandóan módosuló oktatáspolitikai szándékok miatt még mára sem sikerült pontosan megfogalmazni céljait, tartalmi és módszertani határait, elméleti (tudományos) háttérét; nem épült ki egységes »oktatási infrastruktúrája« (tanárképzés, taneszközök stb.). Röviden: nem történt meg valóságos oktatásügyi integrációja. Mindez nyilvánvalóan nem véletlen, hiszen az elmúlt évtizedek megannyi lelkes kezdeményezése után egy ilyen jellegű tantárgyi konszenzusnak ki kellett volna alakulnia, ha egyértelmű háttér, egyértelmű szándék állna mögötte.” Az idézett megállapítást támasztja alá az is, hogy az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálata (CivEd) 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 való alkalmazását (pl. iskolai és közösségi tevékenységekben). A műveltségterület iránti elkötelezettség tekintetében hazánkban sajnos azóta sem történtek

kedvező irányú változások, sőt 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.

### ***A társadalomismereti nevelés megvalósulása a gyakorlatban***

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 tartalmi 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 keresztintertantvi 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 részt vevő 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 tapasztalok 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 mellett, 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* és mtsai. (1999) egy hét országra kiterjedő kutatási programban megállapították, hogy a fiatalok önkéntes munkában való részvétele összefügg a felnőttkorra tervezett állampolgári aktivitással. Az önkéntes tevékenységekben részt vevő fiatalok fontosabbnak ítélték a felnőttkori állampolgári aktivitást, mint azok, akik ilyen formában nem vesznek részt a közéletben. Az önkéntes szervezetekben részt vevő magyar diákok például négy területen, a környezetvédelemben, a közösségépítésben, a tágabb közösségnek és az elesetteknek való segítségnyújtásban bizonyultak elkötelezettebbnek a civil élettől távol maradó társaiknál.

Napjainkban több olyan kézenfekvő gyakorlati eljárás is kínálkozik, amelyek az állampolgári műveltség 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). 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, rendőrsre, postára, tűzoltóságra, bankba vagy az idősök 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 megmutatkozhatnak: (1) ösztönözhetik a közösségi részvételt és erősíthetik a felelősségérzetet, (2) a tanulók a gyakorlatban sajátíthatják el a projektirányítás feladatait, (3) a közösségi részvételen alapuló 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.

## **A műveltségterület tanítása, mérése és értékelése: nemzetközi kitekintés**

### *Egyesült Államok*

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 nyolcvanas 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 (*Himmelmann, 2006*).

A 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 – négy féléves társadalomismereti nevelés modul formájában – öt magyarországi egyetem tanárképzési programjába is beépült (*Setényi, 1996, 2003*).

A közreműködő kutatók bevonásával lebonyolított újabb CCE-kutatóprogram eredményeit a National Standards for Civics and Government c. kötet összegezte. A kiadvány elsőként mutatott rá az iskolák civil missziójára, és széles körét határozta meg azoknak a tartalmaknak, amelyekre az iskoláknak figyelmet kellene fordítaniuk. Emellett meghatározták a társadalomismereti nevelés tartalmi, kimeneti és teljesítménystandardjait a 4., 5–8. és 9–12. évfolyamok számára (*CCE, 1994*).

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 tanulóokra 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).

### *Nagy-Britannia*

Nagy-Britanniában a *Bernard Crick* vezetésével működő szakértői bizottság javaslata megfogalmazta, hogy a társadalomismeret-oktatásnak kötelezően helyet kellene kapnia az iskolai tantervekben (Crick, 2003). 2002-ben, az új brit nemzeti alaptanterv bevezetésekor a demokratikus állampolgárságra nevelés kötelező tantárggyá lépett elő minden évfolyamon. Az új tantárgy bevezetését tanári kézikönyvek és segédanyagok megjelenése kísérte, amelyek hasznos iránymutatást adtak a pedagógusoknak az óravezetéshez és tananyag-feldolgozáshoz.

### *Németország*

A társadalomismereti nevelés-oktatás németországi helyzete lényegesen különbözik az egyesült államokbeli és nagy-britanniai gyakorlattól. Németország 16 tartománya az oktatáspolitikai terén nagyfokú autonómiát élvez, mivel a tartományok saját tanterveik szerint taníthatnak. A nagyfokú decentralizáció következtében viszont jelenleg nincs országos érvényű, konszenzusos álláspont a társadalomismereti nevelés fogalmi keretéről és tartalmáról. Bár a második világháborút követően az amerikaiak kísérletet tettek a demokráciára nevelés gyakorlatorientált formáinak meghonosítására, a pragmatikus és civil megközelítések akkor még nem találtak befogadó közegre Németországban. Az iskolai tantárgyat eleinte állampolgári nevelésnek (*staatsbürgerliche Erziehung*) nevezték, majd az 1960-as évek elejétől a politikai nevelés terminusa (*politische Erziehung*) vált meghatározóvá (Himmelmann, 2006). A politikai didaktika németországi képviselői napjainkban is meghatározó szerepet töltenek be különböző állampolgárikompetencia-koncepciók kidolgozásban (l. *Henkenborg*, 2005; *Petrik*, 2007), de az élénk szakmai diskurzusokban a részvételiség szerepét hangsúlyozó, cselekvésközpontú demokráciapedagógia képviselői is egyre erőteljesebben érvényesíteni kívánják álláspontjaikat. Jelenleg tehát egyidejűleg vannak jelen a politikai műveltség kialakítása felé orientálódó, a közigazgatási és politikai kérdéseket előtérbe helyező hagyományos megközelítések, valamint a viselkedés szociális, mo-

rális, etikai és közösségi alapú vonatkozásait előtérbe helyező, közösségi részvételre koncentráló, cselekvésközpontú demokráciapedagógia képviselői által kidolgozott megközelítések (Becker, 2008).

### ***A műveltségterület értékelésének tendenciái***

Mint említettük, a műveltségterület mérésének-értékelésének tradíciói az Egyesült Államokhoz köthetők, de az IEA ICCS-vizsgálat összefoglaló jelentése alapján rendelkezünk adatokkal arra vonatkozóan is, hogy más országok vajon értékeli-e a tanulók társadalomismereti, állampolgári műveltségét. Meg kell jegyeznünk, hogy a társadalomismereti műveltségterület 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 értékeli a nyolcadik évfolyamos tanulók társadalomismereti, állampolgári tudását, s csak kilenc országban nincsenek erre vonatkozó előírások. Emellett megvizsgálták azt is, hogy az egyes országok értékeli-e az iskolákat a társadalomismereti (vagy aktív állampolgárságra, demokráciára) nevelés megvalósulásának szempontjából. Az iskolaértékelések tartalma és típusa kétségkívül nagyon sokféle lehet, mégis 22 ország jelezte, hogy az iskolák értékelésekor az említett kérdéskör szerepel a vizsgálati szempontok között. Figyelemre méltó, hogy a részt vevő országok között csupán öt olyan ország volt (Ausztria, Ciprus, Csehország, Dánia és Guetamala), ahol sem a tanulókat, sem az iskolákat nem értékeli, 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), az 4.1. táblázat adatai egyértelműen jelzik, hogy a legtöbb európai országban valamilyen formában értékeli a tanulók társadalomismereti (állampolgári) tudását (Schulz és mtsai., 2010).

4.1. 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	●	○	●	●	○	^	○	○	○	●	●	●	●	●	○	●	○	●	○	○	●	○	○	●	●	○

● igen

○ nem

^ nincs adat, vagy nem használható

## Az állampolgári kompetencia vizsgálatának társadalmi-kulturális kontextusa

### *Az állampolgári kompetencia*

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, széles körű 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.).

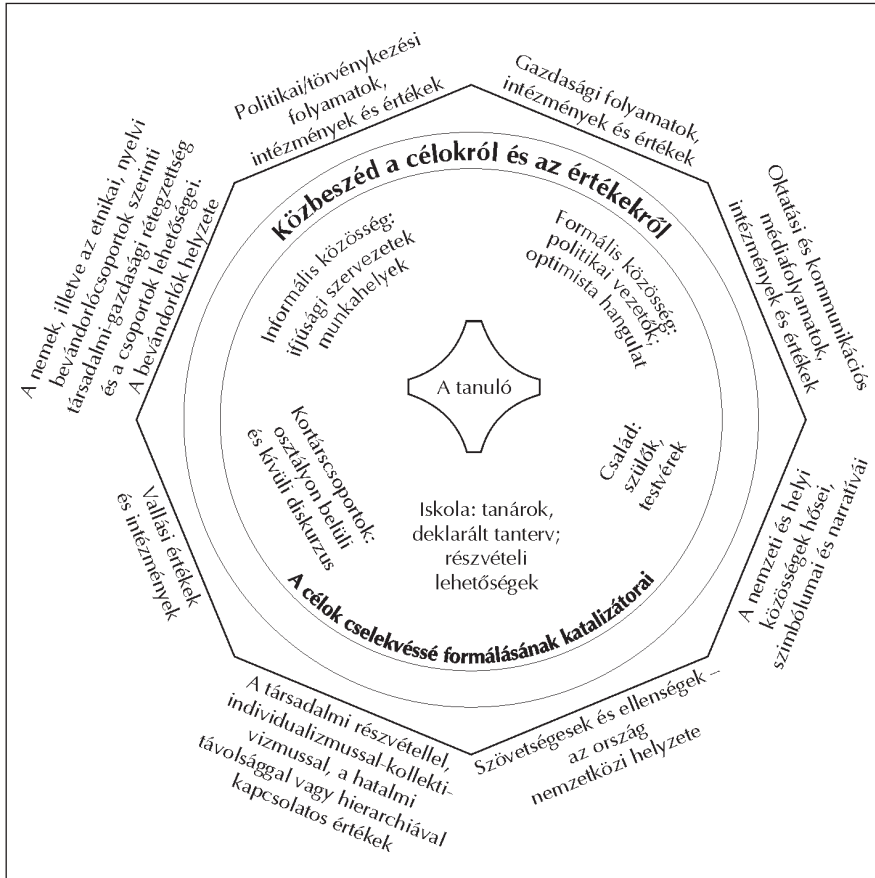
A CRELL (*Centre for Research on Lifelong Learning*) aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciója az állampolgári kompetencia (*civic competence* vagy *citizenship competence*) fogalmát olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együtteseként határozza meg, amelyek képessé teszik az egyént, 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 értelmezésében tehát az állampolgári aktivitás a részvétel legszélesebb formáira terjed ki, nemcsak a személyes, önérvényesítő jelentéstartalomra korlátozódik, hanem hatóköre kiterjed a politikai, kulturális, gazdasági tevékenységekre is.

### ***Az IEA-vizsgálatok (CivEd és ICCS) elméleti keretei***

Az állampolgári kompetencia fejlődésének társadalmi-kulturális kontextusai azokra a mindennapi szinterekre vonatkoznak, amelyekben a tanulók spontán vagy szándékos módon állampolgári értékeket és ismereteket sajátíthatnak el; az állampolgári attitűdök és motívumok pozitív irányú változása valószínűsíthető, továbbá fejlődhet az állampolgári készségek és képességek alkalmazása.

A 28 ország részvételével lebonyolított 1999-es IEA CivEd-vizsgálat elméleti modellje (4.1. ábra) közel egy évtizedig szinte kizárólagos szerepet töltött be az állampolgárikompetencia-vizsgálatok elméleti megalapozásában; egyes elemei még az egyesült államokbeli NAEP-vizsgálatok társadalomismereti területének értékelési standardjába is beépültek. A felmérés elméleti modelljéről és a magyar vonatkozású eredményekről egy másik tanulmányunkban számolunk be részletesebben (l. *Kinyó és Molnár, 2011*). Az ún. oktogonmodell leginkább azzal vívta ki a nemzetközi kutatóközösség elismerését, hogy készítői az álta-

lános pszichológiai elméletek mellett a szociológia és a politikatudományok által felhalmozott tudásbázisra is építettek, vagyis több tudományterület megállapításait integrálták.



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

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 dol-

gozókkal, 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 szocioökonómiai 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*).

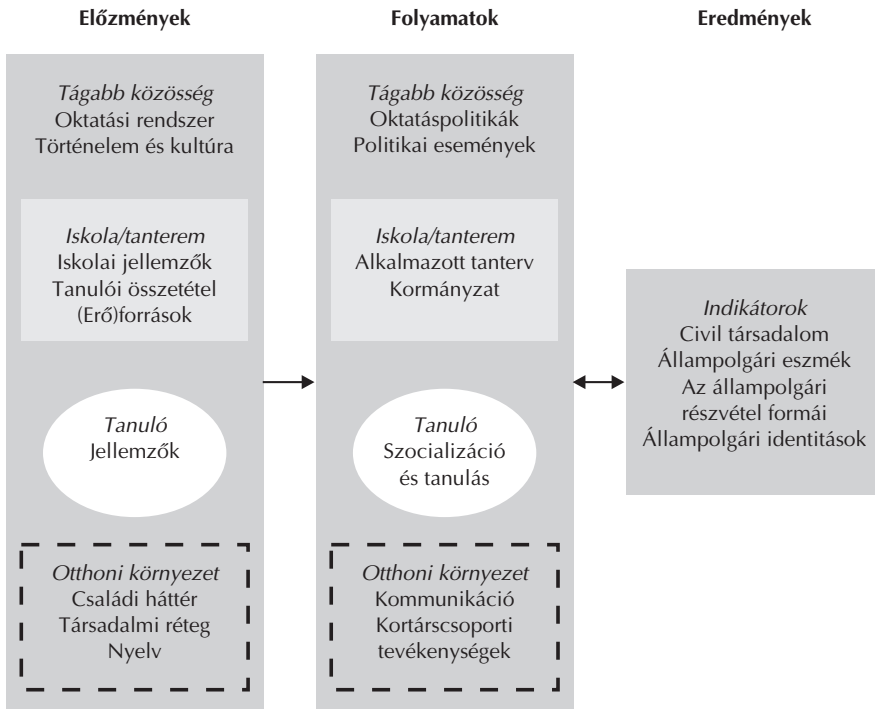
A tíz évvel később, 2009-ben, magyar tanulók részvétele nélkül lebonyolított állampolgári műveltség témájú IEA ICCS-vizsgálat újabb, de a korábbi modell gondolatiságából számos komponenst megőrző elméleti kerete az állampolgári nevelés eredményeit leginkább befolyásoló tényezőkre helyezi a hangsúlyt (*4.2. 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 színterek 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 – periferiális szerepből központi résztvevőkké lépnek elő az évek előrehaladtával. *Schulz* és munkatársai (2008) megőrizték és továbbfejlesztették a szocializációs színterek dinamikus változásának alap gondolatát, amikor a fiatalok állampolgá-

ri 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 ágyazottnak 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 színterek.
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 színtspecifikusak, és magasabb szintű előzményekkel vagy folyamatokkal lehetnek összeköttetésben: a társadalomismereti tanárképzés helyzetét például a történelmi hagyományok, illetve az adott ország oktatási rendszere befolyásolhatja. Az aktuális (állam)polgári, társadalomismereti témájú tanulással, 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 a civil társadalomban való részvétel, közösségi szolgálat stb.) vezető eredményeket.



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

Az állampolgári lét viselkedés- és tevékenységformáihoz kapcsolódó különböző szintű szocializációs színterek jellemzően jól körülhatárolható, adott életkori szakaszokhoz köthetőek. Míg 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, addig az idősebb tanulók esetében a színterek kitágulnak, és a nemzetközi történelmi-politikai folyamatok kerülnek előtérbe (Lutkus és Weiss, 2007).

Az IEA szakértői által kidolgozott és tanulmányunkban bemutatott általános elméleti keretrendszerek 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 létre 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*). Egy másik jelentős kezdeményezés – a *Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber (2008)* által felvázolt összefüggésrendszer – az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszi függővé az egyének közügyekben való részvételi hajlandóságát (l. *Kinyó, 2008*). A kutatók által kidolgozott 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 az állampolgári tevékenységformákhoz.

Mindkét általunk ismert elméleti modell központi vonása, hogy a belső, pszichikus rendszer és a mindennapi életben megnyilvánuló viselkedésformák között csupán közvetett kapcsolatot létesítenek, és az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszik függővé az egyén későbbi, felnőttkori állampolgári aktivitását. A modellek tehát 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.

## Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének pszichikus dimenziói

### *Az állampolgárikompetencia-modellek közös vonásai*

A demokratikus állampolgári magatartáshoz szükséges pszichikus komponensek azonosítása és rendszerezése során abból az alapvető tényből kell kiindulnunk, hogy napjainkra számos, különböző elméleti megfontoláson és rendszertanon alapuló kompetencialista került nyilvánosságra. A műveltségterület tantervi szabályozásaival párhuzamosan ugyanis egyre több ország és tudományos kutatóintézet tett közzé olyan elméleti keretrendszereket és modelleket, amelyek alapként szolgálnak különböző életkorú tanulók állampolgári kompetenciája fejlettségének méréséhez-értékeléséhez (pl. az IEA CivEd és ICCS, a CRELL-projekt kompetencialistája, a németországi BLK-modellkísérlet, a NAEP-vizsgálatok mérési-értékelési keretrendszere, az NCSS értékelési standardjai stb.).

Az általunk ismert és gyakorlatba átültethető mérési-értékelési keretrendszerek közül a CRELL Aktív Állampolgárság a Demokráciáért projekt komponenskészlete tekinthető a legkidolgozottabbnak. Az Európai Bizottság háttérintézménye a hatékony állampolgári részvételéhez szükséges értékeket, ismereteket, attitűdöket, képességeket és identitásformákat tartalmazó részletes jegyzéket állított össze politikusok, pedagógusok és tanárképző intézetek számára, amelynek egyszerűsített változatát a 4.2. táblázatban mutatjuk be. A kompetencialista kidolgozottságát és komplexitását támasztja alá, hogy a kategóriák további alkotóelemei, valamint a mérésüket lehetővé tevő indikátorok rendszere is rendelkezésre áll (l. *Josef és Veldhuis*, 2006).

4.2. táblázat. Az állampolgári kompetencia alkotóelemei  
(Josef és Veldhuis, 2006, 8–13. o. alapján)

Ismeretek	Képességek	Attitűdök	Értékek	Identitás
<ul style="list-style-type: none"> <li>• emberi jogok;</li> <li>• politikai műveltség;</li> <li>• történelmi ismeretek;</li> <li>• aktuális ügyek ismerete;</li> <li>• európai sokféleiség;</li> <li>• kulturális örökség;</li> <li>• törvényi szabályozások;</li> <li>• hatásgyakorlás a politikára és a társadalomra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konfliktusmegoldás;</li> <li>• interkulturalitás;</li> <li>• informált döntéshozás;</li> <li>• kreativitás;</li> <li>• a társadalom és a politika befolyásolásának képessége;</li> <li>• kutatás;</li> <li>• ügy képviselése;</li> <li>• autonómia;</li> <li>• kritikai reflexió;</li> <li>• kommunikáció;</li> <li>• vitakészség;</li> <li>• aktív hallgatás;</li> <li>• problémamegoldás;</li> <li>• kétértelműséggel való megküzdés;</li> <li>• együttműködés;</li> <li>• kockázatértékelés;</li> <li>• médiaműveltség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• politikai bizalom;</li> <li>• politikai érdeklődés;</li> <li>• politikai hatékonyság;</li> <li>• autonómia és függetlenség;</li> <li>• rugalmasság;</li> <li>• kulturális megbecsülés;</li> <li>• más kultúrák iránti tisztelet;</li> <li>• nyitottság vélemény megváltoztatására;</li> <li>• felelősségvállalás;</li> <li>• nyitottság a társadalmi részvételre/aktív állampolgárság;</li> <li>• demokratikus attitűd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emberi jogok tiszteletben tartása;</li> <li>• demokrácia;</li> <li>• nemek közötti egyenlőség;</li> <li>• fenntarthatóság;</li> <li>• béke, erőszakmentesség;</li> <li>• tisztesség és egyenlőség;</li> <li>• bevonódás aktív állampolgárként</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• személyes;</li> <li>• közösségi;</li> <li>• nemzeti;</li> <li>• globális</li> </ul>

A legismertebb 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). Másodsor, 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 egyértelműen felismerhetők a Marshall-féle klasszikus felosztá-

son 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* (2005) terminológiáját alapul véve – a „szocializációs szükseleteket támogató törekvések” közé sorolhatóak.

Bár *Falus* és *Jakab* eredetileg a társadalomismeret tantárgy bevezetése háttérben 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*, 2005, 122. o.).

A nemzetközi és hazai szakirodalom megállapításaival összhangban a következőkben azokat a pszichikus területeket vázoljuk fel, amelyek hasznos kiindulópontként szolgálhatnak a hazai kompetenciaértékelési törekvésekhez, s a közeljövőben a részletes tartalmi standardok alapját is képezhetik. A demokratikus társadalomban való létezéshez szükséges tudásbázis és képességek azonosítása mellett áttekintésünk kitér a demokratikus magatartáshoz, a tanulók mindennapi, közösségi részvételéhez szükséges képességekre is.

### ***A propozicionális tudáselemek körülhatárolásának problematikája***

*A NAT és a releváns nemzetközi dokumentumok összeegyeztethetősége*

Az állampolgári kompetencia propozicionális tudáselemei mérési lehetőségeinek feltérképezéséhez kapcsolódó kiinduló felismerésünk, hogy a jövőbeli vizsgálatok alapját képező tartalmi területek megállapítása előtt először

mindenképpen néhány kulcsfontosságú alaptantervi kérdésben kellene tudományos közmegegyezésnek kialakulnia. A következőkben azokat a problématerületeket tekintjük át, amelyek megnyugtató áthidalása csak tantervi reformmal és a szakmai konzultáció elindításával lenne orvosolható.

A jelenlegi Nemzeti alaptanterv társadalomismereti vonatkozású tartalmi nincsenek összhangban az Európai Bizottság háttérintézménye (CRELL) által kidolgozott komponensek készletével, a CRELL által azonosított propozicionális tudáselemek (ismeretek) köre és a Nemzeti alaptanterv (2007) Ember és társadalom műveltségi területéhez meghatározott fejlesztési feladatok tartalmi összevetése során diszkrepanciákkal szembesülünk. A CRELL által kínált kompetencialista ismeretkomponensei közül jelenleg csak az „európai sokféleség” és a „kulturális örökség” kategóriák területeiről állíthatjuk azt, hogy problémamentesen hozzáilleszthetők a NAT tartalmi kulcselemeihez. Egy CRELL-ben szerepeltetett kategóriáról (aktuális ügyek) állapíthatjuk meg, hogy az részben illeszkedik a NAT fejlesztési feladataihoz az iskola kezdő és alapozó szakaszában: a NAT-ban az 1–4. évfolyamtól jelen lévő „beszélgetés társadalmi témáról” fejlesztési feladat állítható párhuzamba az „aktuális ügyek” ismeretének egyes elemeivel. A CRELL által javasolt további öt ismeretkörnek viszont nincsenek közös tartalmi elemei a NAT Ember és társadalom műveltségi területével az 1–6. évfolyamon. A későbbi évfolyamokon (7–8., 9–12.) ugyan azonosíthatók közös elemek, de azok is csupán részben vagy közvetetten fedik le a CRELL koncepcióját. Az európai uniós dokumentumban szereplő „hatásgyakorlás a politikára és a társadalomra” ismeretkör például a politikai rendszer működésével kapcsolatos alapismeretek mellett a média és a nonprofit szektor hatásgyakorló funkciójával kapcsolatos ismereteket fedli le. A NAT-ban egyetlen olyan elemet azonosítottunk a reflexiót irányító kérdések csoportjában, amely közvetetten kapcsolódik az ismeretkörhöz: „Mit tehet az egyes ember másokért, a közösségért, a rászorulókért?” (NAT, 2007, 62. o.)

Feltehetően az európai identitás kialakításának motívuma állhat annak hátterében, hogy az európai uniós dokumentumban hangsúlyos szerepet kapnak az EU-s ismeretek. Az ismeretek köre rendkívül széles spektrumot ölel fel, a „*történelmi ismeretek*” kategória például – az előzetes várakozásokkal ellentétben – kimondottan csak az EU létrejöttéhez vezető társadalmi-gazdasági folyamatok ismeretére vonatkozik, a „*törvényi szabályozások*” pedig az európai uniós jogrendszerrel kapcsolatos ismeretekre korlátozódik. Oktatáspolitikai szempontból lényeges kérdés, hogy a Nemzeti

alaptantervben és az állampolgári kompetencia 1–6. évfolyamának mérési-értékelési standardjaiban vajon mekkora arányt kellene képviselniük az EU-s ismereteknek. A CRELL megközelítésében központi szerepet töltenek be, a NAT-ban viszont jelenleg csak a 9–12. évfolyamon szerepelnek az EU politikai rendszerére vonatkozó tantervi elvárások. Amennyiben kialakul is a jövőben az EU-s ismeretek iránti szakmai elköteleződés, akkor is megfontolás tárgyát képezheti, hogy a specifikus és részletgazdag EU-s ismeretek mely elemei járulhatnak hozzá a tanulók mindennapi életben való sikeresen boldogulásához.

Hasonló megfontolás tárgyát képezheti, hogy a politikai műveltség fogalmi környezetébe tartozó ismeretek (pl. hazánk politikai rendszere, alkotmánytan, állampolgári jogok és kötelességek, hatalmi ágak, államigazgatási intézmények, politikai ideológiák stb.) mekkora arányt képviseljenek az alaptanterv 1–6. évfolyamos tartalmai között és a terület mérési-értékelési standardjában. A jelenlegi NAT-ban a hazánk politikai berendezkedésére vonatkozó ismeretek a 9–12. évfolyamra vonatkozó tantervi tartalmak között kapnak helyet, empirikus vizsgálatuk a korábbi évfolyamokon tehát jelenleg irrelevánsnak minősülhet.

#### *A társadalommal kapcsolatos fogalmak rendszere*

A CRELL dokumentumában és a NAT-ban is világosan kirajzolódik az a törekvés, hogy a tanulók a hétköznapi életben felhasználható tudásra tegyenek szert és cselekvő állampolgárrá váljanak. A dokumentumok viszont nem fektetnek 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, árak, 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.

A természettudományos tárgyak és a jelentősebb hagyományokra visszatekintő humán tárgyak esetében a szaktudományos fogalmak rend-

szere 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. A legtöbb múltból örökölt fogalom és kifejezés viszont 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 megismerkednek a tanulók, és léteznek olyan fogalmak is (pl. állam, államformák, kormányzat, törvény), amelyekkel elsősorban az intézményes oktatás keretében ismerkednek meg (l. *Csapó, 2001*), nem történt komolyabb előrelépés a társadalomismereti fogalmak klasszifikációjának területén.

### ***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 sokszor felhasználhatóak a hétköznapi életben, gyakran viszont 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 a magyarországi mérési-értékelési standardok kidolgozásához azért jelenthetnek lehetséges kiindulópontot, 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 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 alkalmazhatóan 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 álláspontjukat.

### *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 eredetmeghatározás által valósulhat meg.

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

- *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:

- *folyamat interpretálása* (pl. parlamenti választás),
- *cselekvések, események és tendenciák okainak elemzése* (pl. az alacsony szavazási részvétel, privatizáció, taxisblokád, 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 érzelemkifejező 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 részt vevők 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:

- *erősségek és gyengeségek azonosítása* (pl. egy tervezett helyi rendelet kapcsán),
- *személyeskedő és illogikus érvek kétségbevonása* (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 megfelelősége),
- *egy esemény alátámasztására vagy elutasítására alkalmas bizonyítékok* (pl. bizonyítékok megbízhatósága, kettő vagy több bizonyíték összhangja vagy ellentmondása),
- *lehetséges következmények bejósolása* (pl. a predikció megbízhatósága).

- ga, 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 figyelembevétel).

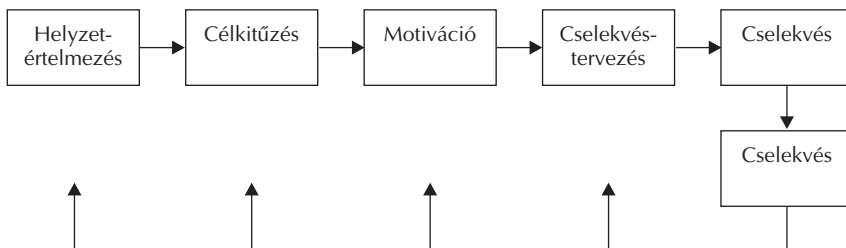
## A demokratikus állampolgári részvétel

### *A demokratikus magatartás folyamatszemplétű modellje*

Tanulmányunk korábbi pontján már utaltunk rá, hogy a társadalomismereti nevelés és oktatás alapvetően jövőorientált indíttatású, mivel a különböző társas helyzetekben való demokratikus viselkedésre és részvételre kívánja felkészíteni a tanulókat. Az ismertetett elméleti modellek azonban figyelmen kívül hagyják a megfigyelhető viselkedés háttérében lévő pszichikus folyamatok és mentális összetevők azon körét, amelyek egy adott szituáció észlelésétől a konkrét cselekvés végrehajtásáig tartó szakaszra vonatkoznak. 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.

A megfigyelhető viselkedéshez vezető belső folyamatok modellezéséhez ugyanakkor alkalmas keretnek bizonyulnak a cselekvéseméleti megközelítésen alapuló elgondolások. A társadalomismereti nevelés és oktatás 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, 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 folyamatszemplétű modelljévé alakítottuk át (4.3. ábra), amely egyúttal kapcsolatot teremt a tanulók állampolgári kompetenciája és a valós életben megmutatkozó állampolgári viselkedés- és tevékenységformák, részvételi formák között is.

<b>Kognitív</b> pl. szituációk, összefüggések azonosítása; értelmezése; álláspontok értékelése; monitorozási képességek	<b>Kognitív</b> pl. valószínűségi összefüggések; demokratikus eljárások sémái, forgatókönyvei	<b>Kognitív</b> pl. cselekvési motívumok oki dimenzióinak megértése; szándékos figyelem	<b>Kognitív</b> pl. demokratikus értékekről való tudás	<b>Kognitív</b> pl. a saját cselekvésszabályozó képességekről való tudás; szabályok, törvények ismerete
<b>Kommunikatív</b> pl. kérdezés	<b>Kommunikatív</b> pl. érvek és ellenérvek	<b>Kommunikatív</b> pl. saját szándékokról való kommunikáció	<b>Kommunikatív</b> pl. kérdezés; koalícióépítés	<b>Kommunikatív</b> pl. közügyek megvitatása; írás; testületek előtti beszéd
<b>Érzelmi</b> pl. empátia	<b>Érzelmi</b> pl. érzelemszabályozás	<b>Érzelmi</b> pl. felelősség-érzet; személyes hatékonyság-érzet	<b>Érzelmi</b> pl. érzelemszabályozás	<b>Érzelmi</b> érzelemszabályozás; igazságérzet; kultúrák iránti nyitottság; szolidaritás
				<b>Cselekvésszabályozó</b> lojális, részvételi, toleráns, tette kész vagy szolidáris magatartásra való képesség



4.3. ábra. A demokratikus magatartás folyamatszemléletű modellje

## A kognitív, kommunikatív és affektív képességek szerepe

A demokratikus magatartás folyamatszémleletű modelljének egyes szakaszaiban a kognitív és affektív képességek mellett kommunikatív képességek működnek közre. 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 előző fejezetben bemutatott 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 felelősségmegállapítás 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 konszenzuskeresés által.

Az állampolgári kompetencia affektív képességei a modell legkevésbé kidolgozott részét képezik, mivel a kompetencia szempontjából releváns affektív képességek 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 érzékenységekhez 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.

## ***A megfigyelhető viselkedéshez vezető belső folyamatok***

A demokratikus magatartás modelljében az elemzés szempontjából hat egymást követő szakaszt különböztetünk meg: (1) helyzetmegértés, (2) célkitűzés, (3) motiváció, (4) cselekvéstervezés, (5) cselekvés, (6) cselekvésértékelés. A demokratikus magatartáshoz, viselkedéshez azonosított kognitív, affektív és kommunikatív készségek, képességek valamilyen sajátos, a három terület készségeiből és képességeiből építkező kombináció formájában mindig jelen vannak az egyes szakaszokban. Az egyes szakaszokban közreműködő kommunikatív és affektív képességek száma és intenzitása az első négy szakaszban hozzávetőlegesen kiegyensúlyozott, a kognitív képességek működése viszont a cselekvést előkészítő helyzetmegértés 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. E három képességcsoport mellett az egyes szakaszokban egyéb képességek is szerepet játszanak, amelyeknek a funkcióit a folyamatok részletesebb leírása során mutatjuk be.

1. *Helyzetmegértés*: 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 cselekvési alternatívák (cselekvési eszközök) megfogalmazása szükséges. A helyzetmegértés a kommunikatív és emocionális 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 lehetőségek között. 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 helyzeteket (l. *Schank*, 1999/2004), amelyek előzetes elvárásaként segítik a rutinszerű szituációk valószínűsíthető, lehetséges kimeneteinek extrapolálását. A demokratikus eljárások forgatókönyveinek elsajátítása kétségkívül 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. *Csik-szentmihályi* (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 kurázsi, 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 tettere 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 sikraszállhat, 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; aláírás-gyűjtés).
6. *A cselekvés értékelése*: a véghezvitt cselekvést az egyén értékeli. Az értékelés a cselekvés fázisára, illetve az azt megelőző négy fázisra is visszahathat.

## Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban az eredményes társadalomismereti nevelés előfeltételeit tekintettük át, valamint kialakítottuk az állampolgári kompetencia területén végzendő magyarországi vizsgálatok általános elméleti kereteit. Áttekintésünk első részében nemzetközi helyzetképet vázoltunk fel, amelyben kitérünk a különböző országok tanterveinek társadalomismereti témakörhangsúlyaira, a műveltségterület iránti oktatáspolitikai elkötelezettségre, valamint a társadalomismereti nevelés gyakorlati megvalósulásának feltételeire és nemzetközi példáira. Megállapítottuk, hogy a műveltségterület vizsgálata iránt egyre szilárdabb elkötelezettség tapasztalható: a 2009-es IEA ICCS-vizsgálatban közreműködő 38 ország közül csak kilenc országban nem szerepelnek a nyolcadik évfolyamos tanulók társadalomismereti, állampolgári tudásának értékelésére vonatkozó előírások.

A nemzetközi szinten legmeghatározóbb és legkidolgozottabb állampolgári kompetenciával kapcsolatos modellek szintézise alapján egy olyan általános elméleti keretrendszert dolgoztunk ki, amely a műveltségterület magyarországi méréseinek megfelelő elméleti bázisa lehet. Az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához az IEA CivEd- és ICCS-vizsgálatok alapvetéseiből, az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához és a kompetencia propozicionális tudáselemeinek felvázolásához elsősorban a CRELL aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaiból, a demokratikus gondolkodáshoz és a társas helyzetekben történő információfeldolgozáshoz szükséges kognitív képes-

ségek azonosításához pedig az egyesült államokbeli *NAGB* (2010) értékelési keretrendszer képességstruktúrájából indultunk ki. Elemzésünkben ugyanakkor rámutattunk arra is, hogy az állampolgári kompetencia affektív és morális dimenziói a modellek legkevésbé kidolgozott részét képezik, a kompetencia szempontjából releváns affektív és morális képességek fejlődési sajátosságai napjainkban még kevésbé ismertek.

Tanulmányunkban rendszereztük a demokratikus magatartáshoz, a tanulók mindennapi, közösségi részvételéhez szükséges képességeket is. Megállapítottuk, hogy az állampolgári kompetencia fogalma a széles értelemben vett állampolgárság értelmezéséből indul ki, amely a tudatos, felelős, demokratikusan gondolkodó és a közösségi ügyekben szerepet vállaló polgár terminusaival írható le. A standardokban is visszatükröződik ez az alapelv, hiszen az IEA-vizsgálatok és az egyesült államokbeli NAEP-vizsgálatok is elsősorban az állampolgári aktivitás és a tradicionális részvételi formák vizsgálatával kívánják feltárni a demokráciára nevelés eredményeit. A személyiségfejlődés magasabb szintjeit feltételező tette kész és szolidáris viselkedés mérésére irányuló törekvések viszont a valódi társadalmi jelentőségüknél lényegesen kevesebb hangsúlyt kapnak.

Az elméleti keretek kialakításán túlmenően több olyan magyarországi problémára is rámutattunk, amelyek jelenleg a részletes tartalmi standardok kialakításának akadályait képezik, s a problémák megnyugtató megoldása csak tantervi reformmal, valamint a szakmai konzultáció elindításával lenne orvosolható. Jelentős problémának számít például, hogy a társadalomismeret szerepe és súlya hazánkban a kezdetek óta bizonytalan. A műveltségterület nem integrálódott szervesen az iskolai mindennapok életébe, és a terület iránti oktatáspolitikai és társadalmi elkötelezettség szándéka is a kezdettől fogva kétséges. Emellett a jelenlegi Nemzeti alaptanterv társadalomismereti vonatkozású tartalmi sincsenek összhangban az Európai Bizottság háttérintézménye (CRELL) által kidolgozott komponensek készletével. Több olyan tartalmi elemet is azonosítottunk, amelyek a jelenlegi NAT-ban csak a 9–12. évfolyamra vonatkozó tantervi tartalmak között kapnak helyet (a hazánk politikai berendezkedésére vonatkozó ismeretek, EU-s ismeretek). Végül a demokratikus berendezkedéssel és a társadalommal kapcsolatos kulcsfogalmak alapkészlete és rendszere sem tekinthető letisztultnak. A társadalmi fogalmak alapkészlete még napjainkban is formálódóban van, és – néhány ígéretes tananyag-fejlesztési kezdeményezéstől eltekintve – a közoktatás szintjei számára még nem jött létre egy átgondolt rendszertant követő, fogalmi szintek szerint építkező struktúra.

## Irodalom

- A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja,  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf). Megtekintés dátuma: 2011. január 6.
- 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.
- 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**. 346–377.
- 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.
- Becker, G. (2008): *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel.
- CCE (1994): *National Standards for Civics and Government*. Center for Civic Education, Calabasas.
- 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.
- Crick, B. (2003): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 112–121.
- Csapó Benő (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.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, **17**. 2. sz. 207–217.
- Csíkszentmihályi Mihály: *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- 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 (2005): Bevezetés az Országos Közoktatási Intézetben fejlesztett anyagokhoz. In: Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk.): *Hogyan neveljük demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 119–128.
- 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. 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.  
<http://www.srpd.org/documents/publications/SPR/spr15-1.pdf>. Megtekintés dátuma: 2009. február 8.
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 41–59.
- Henkenborg, P. (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelmann, G. és Lange, D. (szerk.): *Demokratiekompetenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 299–316.
- 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.
- 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.
- IEA (2007): *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. IEA, Amsterdam.  
<http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/IEA%20ICCS%20Framework.pdf>. Megtekintés dátuma: 2010. december 14.
- Isin, E. F. és Turner, B. S. (2002): *Citizenship studies: An introduction*. In: Isin, E. F. és Turner, B. S. (szerk.): *Handbook of citizenship studies*. Sage, London, 1–10.
- 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.
- 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.
- Kinyó László (2008): Szakközépiskolások és érettségi utáni szakképzésben részt vevő tanulók társadalmi és gazdasági eredményességgel kapcsolatos nézetei. In: Döbör András (szerk., 2008): *Útkeresés és továbbadás az aktív állampolgárságra képzés folyamatában*. Tanulmánykötet. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 27–48.
- Kinyó László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 399–425

- Kinyó László és Molnár Edit Katalin (2011): Történelem és társadalomismeret tudás-szintmérések, képességvizsgálatok Magyarországon. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Megjelenés alatt)
- 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.
- Marshall, T. H (1950/1992): *Citizenship and social class*. Pluto Press, London.
- 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.
- NAGB (2010): *Civics framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board (NAGB), Washington, D.C.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- OFI (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Petrik, A. (2007): *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 13. Garbara Budrich Verlag, Leverkusen Opladen.
- Quigley, C. N. és Bahmueller, C. (szerk., 1991): *Civitas: A framework for civic education*. Center for Civic Education, Calabasas.
- Schank, R. C. (1999/2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- 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, Amsterdam.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. és Kerr, D. (2008): *International Civic and Citizenship Education Study – Assessment framework*. IEA, Amsterdam.
- Setényi János (szerk., 1996): 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, IN. 205–225.
- 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., 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.
- YouthBank (2010): Mach was aus Deiner Idee. A YouthBank honlapja, <http://www.youthbank.de/mach-was-aus-deiner-idee/>. Megtekintés dátuma: 2010. december 20.