

Siegler Anna

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Pszichológia Intézet

tanulmány

Iskolai demokrácia és részvételiség

Tanulmányunkban a serdülők iskolai demokráciával, részvételiséggel kapcsolatos tapasztalatait vizsgáltuk, különbséget várva azon diákok között, akik az iskolai döntéshozatalba közvetlenül vagy közvetetten, a diákönkormányzati működésen keresztül bevonásra kerülnek, szemben azokkal, akik ilyen tapasztalatokról nem tudnak beszámolni. A vizsgálat során kiemelt figyelmet fordítottunk a diákok által érzékelt kollektív hatékonyságra, döntéshozókkal kapcsolatos bizalomra és a közösségi azonosulásra, mivel ezek olyan tényezők a szakirodalom alapján, melyek pozitív előrejelzői a kiegyensúlyozottan működő iskolai közösségeknek, és mindezidáig a hazai kutatások során nem kerültek előtérbe.

Bevezetés

A demokratikus állampolgári szocializáció a társadalmi nevelés egy speciális formája, melynek célja, hogy a fiatalok sikeresen integrálódjanak a demokratikus társadalomba, elsajátítsák annak normáit, és aktívan részt vegyenek annak alakításában (Ligeti, 2005). Ennek érdekében a diákoknak el kell sajátítaniuk azokat a társas-érzelmi készségeket, valamint attitűdöket és ismereteket, melyek elengedhetetlenek a közösségi részvételhez. Edelman (2011) szerint a demokráciáról való tanulás és a demokrácia általi tanulás, vagyis a részvétel egy demokratikus iskolai közösségben, két eltérő, de korántsem nélkülözhető része a szocializációnak. Az iskolákban folyó nevelési folyamatok, melyek a demokrácia megélése által realizálódnak, gyakran nem tudatosulnak sem a pedagógusokban, sem a társadalomban, holott az iskolák szerepe a részvételiség támogatásában elengedhetetlen. A pedagógiai módszerek és az intézmény működése közötti disszonancia (Szabó és Falus, 2000), például a hatalmi hierarchia erősítése hétköznapi folyamatokban, ellentétes hatást gyakorolhat a kívánt nevelési célokkal. Az iskolák és kortárs közösségek működésének tudományos igényű vizsgálata hozzájárulhat a demokratikus állampolgári szocializáció hatékonyabb megértéséhez és fejlesztéséhez. Ezen törekvésekhez csatlakozik jelen tanulmány is, mely a fiatalok részvételi folyamatokba bevonásának gyakorlatát és hatását vizsgálja.

A demokratikus folyamatok célzott tanítása

A társadalmi nevelés egyik fontos alappillére a pedagógusok célzott tanítói tevékenysége (Siegler és mtsai, 2022). Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2016-os, nagymintás vizsgálata szerint a pedagógusok többsége hagyományos módszereket alkalmaz az állampolgársági nevelés folyamata során, mint a tankönyvhasználat, előadások és aktuális társadalmi kérdések megvitatása, míg a tanulói

kezdeményezésre építő tevékenységek, például a szerepjátékok és projektek jóval ritkábbak. A tanárjelöltek is konzervatívan gondolkodnak a társadalmi nevelésről, főként a klasszikus tanórai tevékenységeket részesítve előnyben, bár a módszertani kézikönyvek változatosabb módszerek alkalmazására ösztönzik őket (Shultz és mtsai, 2018).

Dancs (2021) hazai kutatásában 400 pedagógus válasza mentén klaszterelemzést alkalmazva négy pedagógusprofilat azonosított, amelyek a társadalomismereti nevelés céljaival kapcsolatos pedagógiai gondolkodás fő dimenzióit tükrözik. Az *érzékenyítők* (21%) elsősorban a társadalmi problémák iránti érzékenység és a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztését tartják fontosnak, továbbá jelentős részük a társadalomtudományi gondolkodás fejlesztését is kiemelt célként kezeli. A *környezetvédelemre nevelők* alkotják a legnagyobb csoportot (35%), ők elsősorban a tanulók környezettudatosságának növelésére összpontosítanak. A *hazaifias nevelők* (23%) az emberi jogok, állampolgári jogok és kötelezettségek ismeretét, valamint a nemzeti identitás fejlesztését tekintik kiemelt feladatuknak. A *szolidaritásra nevelők* (20%) pedig az emberi jogok megismertetése mellett a társadalmi szolidaritás és igazságosság elősegítését tartják elsődleges céljuknak. Az elemzés továbbá azt mutatta, hogy ezek a csoportok homogének, azaz nincs szignifikáns különbség köztük az eltöltött szakmai évek, az iskolatípus vagy az alkalmazott módszerek és tevékenységek tekintetében.

Mindemellett Kósa (2019) eredményei arra mutatnak rá, hogy bár létezik az iskolában célzott állampolgári nevelés, sok esetben, ha a pedagógus nem fektet külön hangsúlyt a diákok véleményének kikérése, bevonásuk csupán alkalmanként és jelentéktelenebb témákban valósul meg a hétköznapiak során. Márpedig az diákok döntéshozatali folyamatokba való bevonása legalább annyira fontos útja a közösségi szocializációnak és állampolgári nevelésnek, mint utóbbiak célzott oktatása. Kósa azt találta, hogy a diákok tanórai korlátozott véleménynyilvánítása a pedagógusok szerint különböző tényezőkre vezethető vissza, mint például az időhiány, osztályfőnöki órák elmaradása, anyagi korlátok, a diákok érdekeltségének alulbecslése.

Diákok bevonásának tapasztalatai

Midgley és Feldlaufer a nyolcvanas években, Amerikában megfigyelték, hogy miközben az iskolai évek alatt a fiatalok egyre növekvő képességet és vágyat mutatnak az iránt, hogy részt vegyenek a döntéshozatali folyamatokban, úgy érzékelik, hogy egyre kevesebb lehetőségük van autonómiát gyakorolni (Midgley és Feldlaufer, 1987). Hazai kontextusban a Hintalovon Alapítvány 5300 gyermek megkérdezésekor azt találta, hogy a fiatalok 50%-a szerint az iskolában a felnőttek nem veszik figyelembe a véleményüket az őket érintő kérdésekben (Hintalovon Alapítvány, 2019).

Vieno és munkatársai (2005) serdülőket vizsgáló kutatásukban azt találták, hogy a diákok által demokratikusnak érzékelt, részvételükre építő iskolai gyakorlatok erőteljes előrejelzői voltak a diákok közösségérzetének, mely irodalmi gyűjtésük alapján összefügg a diákok által észlelt boldogság, megküzdési hatékonyság, szociális készségek, belső motiváció, önbecsülés és tanulási önhatékonyság szintjével. Ezt támasztja alá, hogy később Mager és Nowak (2012) metaanalízisükben azt találták, hogy a fiatalok iskolai döntéshozatali folyamatokban való részvétele hatással van a diákok életvezetési készségeire, önbecsülésére, demokratikus készségeikre, a tanulmányi teljesítményükre és a diák-felnőtt kapcsolatokra.

Schmidt és munkatársai (2018) az Egyesült Államokban azt találták, hogy amikor a diákoknak lehetőségük van beleszólni a tanulási tevékenység kereteibe (például hogy kivel dolgoznak; mennyi időt szánnak rá; milyen tevékenységet végeznek), nagyobb valószínűséggel számolnak be elkötelezettségről. Az elkötelezettség pedig ugyancsak

pozitív korrelációt mutat a közösséghez tartozás érzésével (Korpershoek és mtsai, 2019). A demokratikus és kooperációra épülő pedagógusi gyakorlat ezt a folyamatot tudja támogatni, ezzel ösztönzi a diákok együttérzését és nyitottságát, miközben támogatja az összetartozás érzését (Saroyan, 2021). A demokratikus gyakorlatok beépítése pozitívan hat a diákok jóllétére, mivel befogadó környezetet teremt, azonban Ott és munkatársai (2023) azt találták, hogy a pozitív hatás kiaknázása érdekében elengedhetetlen, hogy a diákok a döntéshozatalhoz szükséges tudás birtokában legyenek, és ne csak megkérdezve legyenek, hanem számíson is a véleményük.

A demokratikus részvételi folyamatok kiemelt színtere: diákönkormányzat

A diákönkormányzat (DÖK) olyan szervezet, amely lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy beleszóljanak az iskolai döntéshozatalba, gyakorolják demokratikus jogaikat, és megtapasztalják a demokratikus folyamatokat (Dancs és Kinyó, 2015). A diákönkormányzatok annyiban alulról szerveződnek, hogy az iskolák a magyarországi törvényi szabályozás értelmében nincsenek kötelezve a diákönkormányzat felállítására, így azok létrehozása és fenntartása az iskola tanulóira van bízva. Csákó (2009) szerint a diákok többsége ismeri az iskolájában működő diákönkormányzatot (86%), azonban a gyakorlati megvalósulása, hatékonysága és demokratikus jellege intézményenként eltér.

Kósa (2019) gyűjtése alapján elsődlegesen a programszervezés feladatai jutnak a diákönkormányzati képviselőkre, viszont adott esetben a tevékenységi körébe tartozhatnak az alábbiak is: házirend módosítás, SZMSZ vagy Pedagógiai Program véleményezése, fegyelmi tárgyaláson részvétel, iskolarádió működtetése, diákközgyűlés összehívása, tanulók tájékoztatása és ösztönzése, diákok véleményének képviselete, javaslattétel vagy vétőjog diákokat érintő ügyekben. Dániel (2016) szerint érdemes figyelni nemcsak arra, hogy mit tehetnek a diákok, hanem arra is, hogy az utóbbi tevékenységek mennyire hatékonyan tudnak megvalósulni. Az észlelt hatékonyság szempontjából számít, hogy a diákok és a diákok képviselői elegendő információval rendelkeznek-e a felmerülő problémákról és az aktuális ügyekről, javasolhatnak-e napirendi pontokat, rendelkeznek-e döntési jogkörrel, vagy csupán véleményezhetik a pedagógusok és a vezetőtanács döntéseit. A felületesen működő iskolai demokrácia, melyben a fent említettek minőségi formában nem tudnak megvalósulni, problémás szocializációhoz vezet: a diákok érdekképviseleti kedve csökken, a közöny és a kiszolgáltatottság érzése fokozódik, továbbá kiábrándulnak a közösségi tevékenységekben való részvételből. Hazai kontextusban Jancsák (2024) eredményei azt mutatták, hogy bár a megkérdezett diákok több mint kétharmada jelezte, hogy a jogainak megsértése miatt segítségre szorult a

Kósa (2019) gyűjtése alapján elsődlegesen a programszervezés feladatai jutnak a diákönkormányzati képviselőkre, viszont adott esetben a tevékenységi körébe tartozhatnak az alábbiak is: házirend módosítás, SZMSZ vagy Pedagógiai Program véleményezése, fegyelmi tárgyaláson részvétel, iskolarádió működtetése, diákközgyűlés összehívása, tanulók tájékoztatása és ösztönzése, diákok véleményének képviselete, javaslattétel vagy vétőjog diákokat érintő ügyekben. Dániel (2016) szerint érdemes figyelni nemcsak arra, hogy mit tehetnek a diákok, hanem arra is, hogy az utóbbi tevékenységek mennyire hatékonyan tudnak megvalósulni.

múltban, a diákönkormányzathoz igen kevesen fordultak ezzel kapcsolatban. Legtöbben a szüleikhez, barátaikhoz, testvéreikhez fordultak, míg tanáraikhoz, a DÖK-höz vagy az iskolai gyermekvédelmi felelőshöz kevésbé. Ugyanezen vizsgálat keretén belül Jancsák a véleménynyilvánítás lehetőségéről is kérdezte a tanulókat, és azt találta, hogy a diákok csupán 25%-a gondolja, hogy valamilyen időközönként és módon van lehetőség véleményük megosztására.

A diákok részvételiségével foglalkozó kutatások alapján (Griebler és Nowak, 2012) a hatékony diákönkormányzatok tevékenysége az iskola egészének szociális légkörére pozitív hatást gyakorol, míg azok, akik önkéntesen részt vesznek ezekben az önkormányzatokban, fejlesztik életvezetési készségeiket, önbizalmukat, demokratikus értékeket sajátítanak el, és javulnak a kortárs és diák-felnőtt kapcsolataik is.

Kollektív hatékonyság

Ezeknek a pozitív hatásoknak a kiaknázásához azonban elengedhetetlen, hogy a diákok úgy is érezzék, a diákönkormányzatuk képes az érdeküket és véleményüket képviselni. Bandura már az 1970-es években megfigyelte (Bandura, 1977), hogy amennyiben az egyének hisznek abban, hogy erőfeszítéseik révén képesek legyőzni a kihívásokat és elérni a kitűzött célokat, hatékonyabbak tudnak lenni. Ugyanez elmondható a csoportok esetében is, ahol a csoporttagok közös képességeikbe vetett hite meghatározó tényező a közösség hatékonysága szempontjából (Goddard és mtsai, 2004).

Míg azóta sok területen igazolták ezt a megállapítást, iskolai kontextusban elsősorban a pedagógusok meggyőződéseinek vizsgálata került előtérbe, mely szerint, ha hisznek közös képességükben a tanulói eredmények befolyásolására, jelentősen magasabb szintű akadémiai eredmények születnek a diákok körében (Adams és Forsyth, 2006; Donohoo és mtsai, 2018). Kevesebb figyelem irányult ez idáig arra, hogy a diákok döntéshozatali folyamatokban való részvétele, diákönkormányzattal kapcsolatos meggyőződései milyen kapcsolatban vannak részvételi szándékukkal és aktivitásukkal. Az utóbbi évtizedek eredményei alapján mégis várható, hogy a kollektív hatékonyság érzése közvetlenül kapcsolódik a diákok részvételi tapasztalataihoz és motivációihoz (Asherov és Gross, 2024; Velasquez és LaRose, 2015).

Bizalom

A lehetőségek biztosítása arra, hogy az érintettek nagyobb mértékben részt vegyenek az iskola ügyeiben, olyan jó gyakorlat, amely a kiválóan teljesítő iskolák egyik fontos jellemzője; ehhez kapcsolódó feladat a bizalom építése az iskolai közösség tagjai között (Antonio és Gamage, 2007). Seashore Louis (2007) szerint jelentős mértékben meghatározhatja a bizalmat az, hogy az emberek mennyire érzik befolyásosnak magukat a döntéshozatali folyamatok során; illetve az a benyomás, hogy a döntéshozók figyelembe veszik az érintettek érdekeit.

Amennyiben a bizalom iskolán belüli szerepét vizsgáljuk, azt láthatjuk, a hazai és nemzetközi szakirodalomban egyaránt kevés szó esik a tanulói részvétel és bizalom viszonyáról. Mitchell és munkatársai (2016) szerint, ha a tanulók megbízhatnak tanáraikban, nagyobb valószínűséggel fognak együttműködni az oktatási célok megvalósításában, aktívabbak lesznek, és ezáltal nagyobb valószínűséggel dolgoznak együtt a felnőttekkel a biztonságos iskolák kialakítása és fenntartása érdekében. Továbbá Adams (2014) kiemeli, hogy a diákok és tanárok közötti bizalmi kultúra olyan tanulási környezetet jelez, ahol a viselkedési és interakciós minták elősegítik az iskola értékeinek belsővé

tételét, támogatják a diákokat abban, hogy felelős és önszabályozó tanulókká váljanak, és maximalizálják akadémiai potenciáljukat.

A pedagógusok szerepén túl az iskolai élet más szereplői felé érzett bizalom is meghatározó. Kutatási eredmények igazolják, hogy az iskolaigazgatók iránti bizalom kulcsszerepet játszik a tanulók tanulmányi elköteleződésének és eredményeinek ösztönzésében (Tschannen-Moran és Gareis, 2017). Muthui és munkatársai (2017) eredményei pedig rámutatnak, hogy a diákönkormányzatokkal szembeni bizalmatlanság együtt jár az iskolai személyek kommunikációs nehézségeivel.

Közösségi azonosulás

Stürmer és Kampmeier (2003) azt találták, hogy a lokális közösségekkel való azonosulás ugyancsak együtt jár a részvételiség magasabb szintjével. Eredményeik értelmezésekor a szociális identitás elméleti megközelítéséhez fordultak, mely alapján azok, akik erősebben azonosulnak közösségi szinten, elkötelezettebbek az aktív, „jó” állampolgári viselkedés mellett is (Haslam, 2001). Iskolai kontextusban Mitchell és munkatársai (2016) szerint az iskolával való azonosulás nemcsak a tanulók egyéni jellemzője, hanem közösségi folyamat is. Az, hogy a tanulók hogyan értékeli az iskolát, részben a szociális identitás fejlődéséhez köthető (Ashmore és mtsai, 2004), amely során a tanulók közös elképzeléseket alkotnak az iskola fontosságáról és az összetartozás érzéséről. Ezt befolyásolhatja, hogy az al csoportok befogadónak tartják-e az iskolát, vagy mennyire tartják megbízhatónak a tanárokat. A tanárok és diákok közötti bizalmon alapuló kapcsolatok ezért alapvető fontosságúak az iskolával való azonosulás kialakulásához és fenntartásához (Adams, 2014; Mitchell és mtsai, 2016).

Nemzetközi kutatások továbbá azt mutatják, hogy azok a diákok, akik inkább azonosulnak az iskolával, nagyobb valószínűséggel érnek el jó eredményeket, fejezik be tanulmányaikat, és ezek között a diákok között aktívabb részvételi hajlandóság is megfigyelhető (Voelkl, 1997; Gibson és mtsai, 2004).

A vizsgálat célkitűzései

Célunk a serdülők iskolai demokráciával, részvételiséggel kapcsolatos tapasztalatainak felmérése volt. Feltételeztük, hogy különbség lesz az iskolai döntéshozatalba közvetlenül vagy közvetetten bevonásra kerülő diákok és azok között, akik ilyen tapasztalatokról nem tudnak beszámolni:

- Asherov és Gross (2024) eredményei alapján különbséget vártunk amentén, hogy mennyire érzik, hogy diákönkormányzatuk hatékonyan tudja érdekeiket képviselni. Feltételeztük, hogy a részvételiséget megtapasztalók magasabb kollektív hatékonyságról számolnak be (1.A hipotézis).
- Bár kutatási előzményt nem találtunk, az elméleti háttérben bemutatott kapcsolódó irodalmak alapján azt vártuk, hogy a döntéshozatalban részt vevőkbe vetett bizalom jellemzőbb a részvételiséget megtapasztalók körében (1.B hipotézis).
- Vieno és munkatársainak (2005) eredménye mentén azt vártuk, hogy a tágabb közösségekkel való azonosulás jellemzőbb lesz a részvételiséget megtapasztalók esetében (1.C hipotézis).

Módszertan

Az adatok felvételére 2023-ban a Nemzeti Ifjúsági Tanács által koordinált PRIME elnevezésű projekt keretében került sor három partneregyetem kutatóinak részvételével (Pécsi Tudományegyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem). A teljes minta (N = 4333) magyarországi, felvidéki és erdélyi diákok válaszait tartalmazta, azonban jelen vizsgálat kizárólag a Magyarországról gyűjtött adatok elemzését mutatja be (N = 841). Az adatok tisztítása során eltávolításra kerültek a befejezetlen, torzított és duplikált válaszok (N = 25; 3%). A tisztított mintában a diákok átlagéletkora 16,5 év (SD = 1,37), míg évfolyamukat tekintve 9. évfolyamtól vettek részt a kutatásban. A minta főként gimnáziumba (42,2%, N = 344) és szakgimnáziumba (37,6%, N = 307) járó fiatalok válaszait tartalmazta, továbbá kisebb arányban szakiskolába (12,3%, N = 100), nemzetiségi (szak)gimnáziumba (7,8%, N = 64), 1 fő pedig készségfejlesztő iskolába járónak vallotta magát.

Mérőeszközök

A kérdőívcsomag összeállítását a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem munkatársai, Toró Tibor és Varga Szilvia vezették. A diákok iskolájuk döntéshozatali folyamataiban való részvételének gyakorlati megvalósulását két kérdéssel mértük fel Kalocsai és Kaposi (2019) mentén, melyek arra vonatkoztak, hogy általánosságban, illetve választott képviselőik útján a saját iskolájukban bevonásra kerülnek-e különböző iskolai közösséget érintő kérdésekben. Az első kérdésben a kitöltők azonosíthatták, hogy az alábbi helyzetekben mely aktorok vesznek részt az alábbi kérdés megválaszolásával (*Kik vesznek részt az alábbi, intézménnyel kapcsolatos döntések meghozatalában?*):

- Egy diákot érintő fegyelmi ügy.
- Egy iskolai rendezvény megszervezése.
- Az intézménnyel kapcsolatos pályázati döntés.
- Egy tanár-diák konfliktus rendezése.

Ezen kérdés mentén a válaszadáskor több személyt is bejelölhettek az alábbi aktorok közül: igazgató, igazgatóhelyettes, osztályfőnök, pedagógusok, szülői bizottsági tag, DÖK képviselő vagy senki a felsoroltak közül. Elemzésünk során kizárólag arra fókuszáltunk, hogy a DÖK képviselők érintettek-e a fent említett folyamatokban, és amennyiben igennel válaszoltak a kitöltők, úgy a válaszukat a közvetett bevonás megvalósulásaként értelmeztük.

A részvételiség megvalósulását egy további kérdéssel vizsgáltuk, melyben nemcsak a választott képviselők útján történő részvételt, hanem a fiatalok közvetlen bevonását mértük. A diákok az alábbi kérdés mentén jelezhettk, hogy az adott folyamat során bevonásra kerülnek-e iskolájukban, vagy nem: *Mely kérdésekben kéri ki a diákok véleményét az iskolában, ahová jársz?*

- Az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza).
- Egy iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban.
- A házirend kialakításával kapcsolatban.
- Az iskola kinézetével kapcsolatban.

Ezeken a kérdéseken felül három változó került bevonásra a részvételiség hatásának felmérésére: Kollektív hatékonyság, Bizalom az iskolai döntéshozók felé, Közösségi azonosulás.

A Kollektív hatékonyság érzését összesen kilenc tétel segítségével mértük Kósa (2019) kvalitatív kutatási eredményei alapján, melyek arra vonatkoztak, hogy mennyiben érzik a kitöltők, hogy a diákönkormányzati rendszer hatékonyan tud megvalósulni az intézményükben, képviselve az érdekeiket (pl. *A DÖK segíthet harmonikusabb kapcsolatok kialakításában a tanárok és a tanulók között.*). Az állítások közül három fordított tétel volt (pl. *A DÖK által meghozott döntéseknek nincs következménye a valóságban.*). A diákok válaszukat 10-fokú Likert-skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, míg az 10-es, hogy teljes mértékben egyetértenek az állítással. Jelen vizsgálatban a skála megfelelő megbízhatósággal rendelkezett ($\alpha = 0,779$).

A Bizalom az iskolai döntéshozók felé elnevezésű változóval azt vizsgáltuk, hogy különböző iskolai képviselőkkel (iskolaigazgató, igazgatóhelyettes, osztályfőnök, tanárok, diáktanács, diákönkormányzat, pedellus / iskolai gondnok) kapcsolatban mennyire éreznek bizalmat a kitöltők. Válaszukat 4-fokú Likert-skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem bíznak, míg a 4-es, hogy teljesen bíznak az adott személyekben, szervezetekben. Jelen vizsgálatban a skála megfelelő megbízhatósággal rendelkezett ($\alpha = 0,830$), és a statisztikai elemzés során a válaszok átlaga képezte a változót.

A Közösségi azonosulás azt méri, hogy a vizsgálati személy mennyire érzi közel magát tágabb közösségekhez. A vizsgálati személyeknek az alábbi kérdés mentén kellett válaszukat megadniuk: *Az emberek különbözőképpen vélekednek önmagukról és a világhoz való viszonyukról. Meg tudnád mondani, hogy mennyire érzed magad közel a következőhöz?*, mely kérdést a nemzetközileg széles körben ismert European Values Survey (EVS) és World Value Survey (WVS) néven ismert kutatássorozat (Inglehart és mtsai, 2014) mérőeszköze mentén használtuk. Az egyre inkluzívabb csoportok felsorolását kiegészítettük a diákok számára releváns iskolai közösséggel, így az alábbiak mentén kellett válaszukat megadniuk: az iskolához, ahova jársz; településhez, ahol élsz; a régióhoz; Magyarországhoz; Európához; a világhoz. A diákok válaszukat 4-fokú Likert-skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem érzik közel, míg az 4-es, hogy nagyon közel érzik magukat az adott közösségekhez. Jelen vizsgálatban a skála megfelelő megbízhatósággal rendelkezett ($\alpha = 0,714$), és a statisztikai elemzés során a változót szintén a válaszok átlagolása mentén képeztük.

Statisztikai eljárás

A kutatási kérdéseink mentén választott statisztikai próbákat a Jamovi program 2.3.28 verziójával teszteltük. A reliabilitás- és normalitásvizsgálatok után, a leíró statisztikák áttekintését követően összehasonlítottuk azokat a diákokat, akik arról számoltak be, hogy iskolájukban a diákokat közvetlenül, vagy a diákönkormányzati rendszeren keresztül választott képviselők útján bevonják az iskolai döntési folyamatokba, illetve azokat, akiknél ilyen részvételi formákra nincs lehetőség. A normalitásteszt eredményeinek figyelembe vételével a csoportok összehasonlítására Mann–Whitney U-próbát futtattunk.

Eredmények

Leíró statisztika

A kutatás során azt vizsgáltuk, hogy a diákok közvetlen vagy közvetett bevonása az iskolai döntéshozatalba milyen más tényezőkkel jár együtt. Első lépésként a különböző részvételi lehetőségek gyakorlati megvalósulásának arányát tekintettük át. Eredményeink

alapján a diákok közel harmadának veszik közvetlenül figyelembe a véleményét az iskolai élet olyan kérdéseiben, mint például az étkezési lehetőségek, szünetek hossza (36,4%; N = 297), valamint olyankor, amikor egy iskolatársat érintő igazságtalanságot kell kivizsgálni (32,9%; N = 269). Ezekhez a helyzetekhez képest a diákok ritkábban kerülnek bevonásra a házirend kialakításával (14,6%; N = 119) és az iskola kinézetével kapcsolatban (13,5%; N = 110).

Az általunk vizsgált 841 diák többsége, 59,6%-a (N = 487) számolt arról be, hogy iskolájukban a diákönkormányzati képviselőket bevonják az iskolai rendezvényekkel kapcsolatos döntések meghozatalába, azonban ehhez képest kisebb százalékban számoltak be arról, hogy ugyanez elmondható diákokat érintő fegyelmi ügyek (16,12%; N = 132), intézménnyel kapcsolatos pályázatok (11,4%; N = 93) és tanár-diák konfliktus rendezése (10,5%; N = 86) kapcsán.

Hipotézisek tesztelése

Az 1.A hipotézis mentén azt vártuk, hogy a diákok közvetlen vagy közvetett bevonása az általuk észlelt kollektív hatékonyság magasabb szintjével jár. A csoportok vizsgálata azt mutatta, hogy a helyzetek többségében csakugyan mérhető különbség van a gyakorlati megvalósulás alapján. Ahogy az 1. táblázat mutatja, azok a diákok, akik közvetlenül vagy közvetve bevonásra kerültek az iskolai döntéshozatali folyamatokban, például egy iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálása esetén, inkább érzik, hogy a diákönkormányzatoknak lehetősége van hatékonyan részt venni az iskola életében, és ezáltal hozzáférhetőek számukra a különböző részvételi folyamatok. Három helyzet esetében nem találtunk szignifikáns különbséget (házirend kialakítása, iskola kinézete, fegyelmi ügyek), melyek mind olyan döntéshozatali folyamatoknak bizonyulnak a leíró statisztika alapján, melyekbe ritkán vonnak be diákokat.

1. táblázat. Észlelt kollektív hatékonyság az iskolai részvételi lehetőségek megvalósulása és meg nem valósulása mentén

		Bevonják a diákokat (Md)	Nem vonják be a diákokat (Md)	Mann– Whitney U
Közvetlen rész- vétel – diákok véleményének figyelembevétele	Az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza)	6,44	6,22	65030*
	Egy iskolatársat érintő igazságtal- anság kivizsgálásával kapcsolatban	6,56	6,11	60077*
	A házirend kialakításával kapcsolo- latban	6,44	6,22	n.s.
	Az iskola kinézetével kapcsolatban	6,33	6,33	n.s.
Közvetett rész- vétel – képvise- leti rendszeren keresztüli be- vonás	Diákokat érintő fegyelmi ügy	6,33	6,33	n.s.
	Iskolai rendezvények	6,78	5,56	51406**
	Intézménnyel kapcsolatos pályáza- zatok	6,56	6,33	26358*
	Tanár-diák konfliktus rendezése	7	6,22	22555**
* < 0,05; ** < 0,01				

Az 1.B hipotézis mentén feltételeztük, hogy azok, akik közvetlen vagy közvetett részvételtől számolnak be, jellemzően inkább bíznak a döntéshozatalért felelős személyekben. Ahogy a 2. táblázatban található eredmények mutatják, a közvetlen bevonás esetén minden helyzetben szignifikáns különbséget találtunk a csoportok között, és a mediánértékek áttekintése azt mutatja, hogy azok bíznak inkább a döntéshozókban, akik megtapasztalják, hogy a diákok véleménye is figyelembe van véve a döntéshozatali folyamatok során. A diákönkormányzaton keresztüli bevonás esetén részben figyelhető meg szignifikáns különbség. Az iskolai rendezvényekre bevonás és az intézménnyel kapcsolatos pályázatokba bevonás esetén találtunk mérhető különbséget, szintén a bevonást megtapasztalók javára.

2. táblázat. Diákok bizalma az iskolai döntéshozók felé az iskolai részvételi lehetőségek megvalósulása és meg nem valósulása mentén

		Bevonják a diákokat (Md)	Nem vonják be a diákokat (Md)	Mann-Whitney U
Közvetlen részvétel – diákok véleményének figyelembevétele	Az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza)	3	2,67	59036**
	Egy iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban	2,83	2,67	61296*
	A házirend kialakításával kapcsolatban	3	2,67	31499*
	Az iskola kinézetével kapcsolatban	2,83	2,67	31327*
Közvetett részvétel – képviseleti rendszeren keresztüli bevonás	Diákokat érintő fegyelmi ügy	2,83	2,83	n.s.
	Iskolai rendezvények	2,83	2,67	67692*
	Intézménnyel kapcsolatos pályázatok	3	2,83	28526*
	Tanár-diák konfliktus rendezése	2,83	2,83	n.s.
* < 0,05; ** < 0,01				

Harmadik alhipotézisként megfogadtuk, hogy a diákok közvetlen vagy közvetett bevonása az iskolai döntéshozatali folyamatokba a közösségi azonosulás magasabb szintjével jár együtt. A két csoport összehasonlítása mentén láthatjuk, hogy hipotézisünk ebben az esetben is részben beigazolódott. A 3. táblázatban bemutatott mediánok és Mann-Whitney U-próba eredmények mentén elmondható, hogy azok a diákok, akik a részvétel megvalósulásáról számolnak be, inkább azonosulnak föltes csoportokkal.

3. táblázat. Diákok közösségi azonosulása az iskolai részvételi lehetőségek megvalósulása és meg nem valósulása mentén

		Bevonják a diákokat (Md)	Nem vonják be a diákokat (Md)	Mann–Whitney U
Közvetlen részvétel – diákok véleményének direkt figyelembevétele	Az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza)	2,83	2,67	62711**
	Egy iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban	2,83	2,67	60499*
	A házirend kialakításával kapcsolatban	2,83	2,67	33252*
	Az iskola kinézetével kapcsolatban	2,83	2,67	n.s.
Közvetett részvétel – képviselői rendszeren keresztül bevonás	Diákokat érintő fegyelmi ügy	2,83	2,67	35450*
	Iskolai rendezvények	2,83	2,67	66369*
	Intézménnyel kapcsolatos pályázatok	2,67	2,67	n.s.
	Tanár-diák konfliktus rendezése	2,83	2,67	n.s.
* < 0,05; ** < 0,01				

Megvitatás

A kutatás során igazolást nyert, hogy azok a diákok, akik közvetlenül vagy közvetve részt vehetnek az iskolai döntéshozatali folyamatokban, magasabb kollektív hatékonyságról számolnak be, inkább bíznak a döntések meghozataláért felelős személyekben, és azonosulnak a tágabb közösségekkel. Az eredményeink áttekintésekor elmondható, hogy a diákok véleményének figyelembe vétele az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza), az iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban, illetve – összhangban Kósa (2019) eredményeivel – a diákönkormányzati képviselők iskolai rendezvények döntéseibe bevonása mind olyan helyzetek, melyek gyakrabban valósulnak meg az általunk vizsgált diákok iskoláiban, és ezek azok a helyzetek, melyek kapcsán statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk az észlelt kollektív hatékonyság, a döntéshozókkal kapcsolatos bizalom és közösségi azonosulás tekintetében. Azonban fontos azt figyelembe venni, hogy eredményeink alapján a diákok közel 40-70%-a még a részvételi lehetőségek ezen lépéseit sem tapasztalják iskolájukban.

A kutatási előzmények ismeretében jelen kutatás relevanciáját mutatja, hogy míg ez idáig nem került sor a fent említett tényezők együttes vizsgálatára, azok külön-külön egyértelmű erőforrásai a hatékony iskolai működésnek, tanulói elköteleződésnek és teljesítménynek (Adams és Forsyth, 2006; Gibson és mtsai, 2004; Donohoo és mtsai, 2018; Tschannen-Moran és Gareis, 2017; Voelkl, 1997). Eredményeink kiemelik a diákok bevonásának szerepét a gyakorlati szakemberek számára. Az, hogy a diákok többsége nem érzi úgy, hogy véleményét vagy társai véleményét figyelembe veszik a

döntéshozatali folyamatok során, természetesen részben fakadhat a diákok torzításából, mégis árulkodó adat. Saját eredményeinken kívül a nemzetközi szakirodalom is alátámasztja, hogy érdemes az erőforrás-igényes természete ellenére (Black és Mayes, 2020; Kósa, 2019) a demokratikus folyamatok kivitelezésére áldozni (Flutter, 2007; Graham és mtsai, 2018; Messiou és Ainscow, 2020; Schmidt és mtsai, 2018; Skerritt és mtsai, 2023). Az eredmények gyakorlati felhasználhatósága szempontjából tehát megfogalmazható, hogy fontos a tanárok felkészítése során a demokratikus gyakorlatok szerepének tudatosítása, megvalósításához szükséges specifikus módszertan körüljárása, hogy ezek hiánya ne állhasson a diákok részvételiségének minőségi megvalósulása útjába. A szakirodalomban találtak (Ott és mtsai, 2023), pedig rámutatnak, hogy nem elég kikérni a diákok véleményét, fontos figyelembe is venni.

A vizsgálat limitációi közé tartozik továbbá, hogy a mérőeszközök bár korábbi kutatások módszertanán és eredményein alapultak, nem validált kérdőívek használatával kerültek kialakításra és részletes pszichometriai vizsgálatuk még nem történt meg, így érdemes lenne a kapott eredmények mentén folytatni a kutatást pszichometriai szempontból megbízhatóbb eszközökkel, valamint a jelen vizsgálat során megalkotott skálákat további statisztikai elemzéseknek alávetni. Ezen túl érdemes lenne jelen vizsgálatot megismételni nagyobb mintaelemszámmal, amelynek segítségével rétegzett elemzésekre is sor kerülhetne, illetve a részvételiség szempontjából kifejezetten jó gyakorlatokkal élen járó közösségek és az erős hierarchiára, a diákok véleményét kevésbé bevonó gyakorlatra épülő közösségek összehasonlítása is fontos lenne. Az individuális válaszok elemzésén túl a közösségek vizsgálata újszerű eredményekkel szolgálna a diákok részvételiségének irodalmában. Nem utolsósorban a jó gyakorlatok körültekintő kvalitatív vizsgálata további értékes eredményeket szolgáltatna, mely ugyan jelen vizsgálatnak nem képezte részét, azonban a kutatás alapjául szolgáló PRIME projekt¹ célkitűzései között szerepel.

Összegzés

Kutatásunk célja a fiatalok iskolai részvételiségének vizsgálata volt magyar serdülők körében. Eredményeink mentén megállapítható, hogy a diákokat esetenként bevonják az iskolai döntéshozatali folyamatokba, azonban a fiatalok bevallása szerint egyáltalán nem általános gyakorlat ez a hazai iskolákban. A gyakorlatban a diákönkormányzat elsősorban a programszervezés kapcsán kerül előtérbe, míg elemzéseink rámutatnak arra, hogy az iskolai vezetésnek, pedagógusoknak érdemes a diákok gyakoribb bevonására törekedniük, mert a diákok szintjén akár a közvetett bevonás is mérhető előnyökkel jár. Az észlelt kollektív hatékonyság, a döntéshozókkal kapcsolatos bizalom és a közösségi azonosulás mind olyan tényezők, melyek a szakirodalom alapján a diákok akadémiai elköteleződéséhez és szociális fejlődéséhez pozitívan járulnak hozzá, és jelen kutatás rámutat arra, hogy a demokratikus folyamatok erősítése hozzájárul ezeknek a hatásoknak a kiaknázásához.

Támogatás

A kutatás és jelen tanulmány a PRIME (*Promoting and Improving Existing Methods of Youth Participation*, 2022-1-HU01-KA220-YOU-000089532) projekt keretében valósult meg az Európai Unió Erasmus+ programjának támogatásával.

Irodalom

- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50, 135–159. DOI: [10.1177/0013161X13488596](https://doi.org/10.1177/0013161X13488596)
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642. DOI: [10.1108/09578230610704828](https://doi.org/10.1108/09578230610704828)
- Antonio, D. M. S. & Gamage, D. T. (2007). Building trust among educational stakeholders through participatory school administration, leadership and management. *Management in Education*, 21(1), 15–22. DOI: [10.1177/0892020607073406](https://doi.org/10.1177/0892020607073406)
- Ashero, E. A. & Gross, Z. (2024). Community coherence, collective efficacy and civic engagement in student and youth councils: The mediating effect of community resilience. *Children & Society*, 00, 1–22. DOI: [10.1111/chso.12856](https://doi.org/10.1111/chso.12856)
- Ashmore, R. D., Deaux, K. & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130(1), 80. DOI: [10.1037/0033-2909.130.1.80](https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.1.80)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Black, R. & Mayes, E. (2020). Feeling Voice: The Emotional Politics of ‘Student Voice’ for Teachers. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1064–1080. DOI: [10.1002/berj.3613](https://doi.org/10.1002/berj.3613)
- Csákó, M. (2009). Iskolai demokrácia, diákönkormányzatok, diákjogok. In Majsza, T. & Nagy, P. T. (szerk.), *Lukács a mi munkatársunk: a WJLF tisztelgő kötete Lukács Péter 60. születésnapjára*. Wesley János Levelező Főiskola. 91–110.
- Dancs, K. (2021). A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek: – egy pedagóguskutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(10), 3–15. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2021.10.3](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2021.10.3)
- Dancs, K. & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 363–382. DOI: [10.17670/MPed.2015.4.363](https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.363)
- Dániel, B. (2016). A diák tanácsok vizsgálatának lehetséges irányai és módszerei. *Erdélyi Társadalom*, 14(02), 9–28.
- Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127–137. DOI: [10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x)
- Flutter, J. (2007). Teacher Development and Pupil Voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343–354. DOI: [10.1080/09585170701589983](https://doi.org/10.1080/09585170701589983)
- Gibson, M. A., Bejine, L. F., Hidalgo, N. & Rolón, C. (2004). Belonging and School Participation. In Gibson, M. A., Gándara, P. & Peterson Koyama, J. (szerk.), *School connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Teachers College Press. 129–149.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3–13. DOI: [10.3102/0013189X033003003](https://doi.org/10.3102/0013189X033003003)
- Graham, A., Truscott, J., Simmons, C., Anderson, D. & Thomas, N. (2018). Exploring Student Participation across Different Arenas of School Life. *British Educational Research Journal*, 44(6), 1029–1046. DOI: [10.1002/berj.3477](https://doi.org/10.1002/berj.3477)
- Griebler, U. & Nowak, P. (2012). Student councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105–132. DOI: [10.1108/09654281211203402](https://doi.org/10.1108/09654281211203402)
- Haslam, S. A. (2001). *Psychology in organizations: The social identity approach*. 1st ed. Sage.
- Hintalovon Alapítvány (2019). *Te hogy látod? Gyerekjelentés a gyerekjogok helyzetéről*. https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2020/07/tehogylatod_jelentes_magyar_0.pdf
- Inglehart, R., Haerpfer, C., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., Puranen, B. és mtsaik (2014, szerk.). *World Values Survey: Round Six – Country-Pooled Datafile Version*. JD Systems Institute. <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>
- Jancsák, Cs. (2024). A középiskolások vélekedései az iskolai diákönkormányzat feladat- és szerepvállalásában való részvételről. In Jancsák, Cs. (szerk.), *Táguló perspektívák*. Belvedere Meridionale Kiadó. 51–67.
- Kalocsai, J. & Kaposi, J. (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 17–32.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. & De Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students’ motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*. DOI: [10.1080/02671522.2019.1615116](https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116)

- Kósa, R. D. (2019). „Autonómia és szabálykövetés”. Az általános iskolai szocializáció főbb irányai és esélyei. *Doktori disszertáció*. Debreceni Egyetem.
- Ligeti, Gy. (2005). Gyűjtős-iskola, demokrácia, civilizáció. *Iskolakultúra*, 15(2), 107–115.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1–24. DOI: [10.1007/s10833-006-9015-5](https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5)
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. DOI: [10.1016/j.edurev.2011.11.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001)
- Messiou, K. & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher Dialogue as a Means of Promoting Inclusion in Schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687. DOI: [10.1002/berj.3602](https://doi.org/10.1002/berj.3602)
- Midgley, C. & Feldlaufer, H. (1987). Students’ and teachers’ decision-making fit before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 7, 225–241. DOI: [10.1177/0272431687072009](https://doi.org/10.1177/0272431687072009)
- Mitchell, R. M., Kensler, L. & Tschannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135–154. DOI: [10.1080/13603124.2016.1157211](https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211)
- Muthui, E. M., Barchok, H. K. & Muthaa, G. M. (2017). Participation of student councils in communication to enhance effective management of secondary schools in Nyeri County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 4(6), 136–144.
- Ott, M. B., Meusburger, K. M. & Quenzel, G. (2023). Adolescents’ participation opportunities and student well-being in school. *Frontiers in Education*, 8, 1111981. DOI: [10.3389/educ.2023.1111981](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1111981)
- Saroyan, J. (2021). Developing a supportive peer environment: Engaging students through cooperative skills in the classroom. *Advances in Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 81–89. DOI: [10.25082/ADEP.2021.01.001](https://doi.org/10.25082/ADEP.2021.01.001)
- Schmidt, J., Rosenberg, J. & Beymer, P. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 19–43. DOI: [10.1002/tea.21409](https://doi.org/10.1002/tea.21409)
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J. G., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-319-73963-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2)
- Siegler, A., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, L., Ilea, I. & Bigazzi, S. (2022). Társadalmi nevelés az iskolában—A Megtartó Közösségek Program hatásvizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(2), 183–207. DOI: [10.1556/0016.2022.00013](https://doi.org/10.1556/0016.2022.00013)
- Skerritt, C., Brown, M. & O’Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 955–974. DOI: [10.1080/14681366.2021.1979086](https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086)
- Stürmer, S. & Kampmeier, C. (2003). Active citizenship: The role of community identification in community volunteerism and local participation. *Psychologica Belgica*, 43(1/2), 13–122.
- Szabó, I. & Falus, K. (2000). Politikai szocializáció közép-európai módra a magyar sajtóosságok. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 383–400.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. In Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (szerk.), *How school leaders contribute to student success*. 153–174. Springer. DOI: [10.1007/978-3-319-50980-8_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_8)
- Velasquez, A. & LaRose, R. (2015). Youth collective activism through social media: The role of collective efficacy. *New Media & Society*, 17(6), 899–918. DOI: [10.1177/1461444813518391](https://doi.org/10.1177/1461444813518391)
- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T. & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327–341. DOI: [10.1007/s10464-005-8629-8](https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8)
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294–318. DOI: [10.1086/444158](https://doi.org/10.1086/444158)

Jegyzet

1 <https://diakerdekepviselet.hu/>

Absztrakt

A nemzetközi szakirodalom azt mutatja, hogy a diákok által demokratikusnak érzékelte, a diákok véleményére és részvételére építő iskolai gyakorlatok számos pozitív hatással járnak. Ilyen például a magasabb elkötelezettség, kohézió, tanulási motiváció és a javuló akadémiai teljesítmény. Azonban a gyakorlati implementációt nagyban hátráltatja, hogy az iskolai dolgozók időhiány, anyagi korlátok és általános túlterheltség miatt sok esetben eltekintenek a diákok véleményének meghallgatásától és a döntéshozatali folyamatokba beépítésétől. Jelen

tanulmány a fiatalok részvételi folyamatokba bevonásának gyakorlatát és hatását vizsgálta magyar serdülők körében. Feltételeztük, hogy a részvételiséget megtapasztalók magasabb kollektív hatékonyságról, döntéshozókkal kapcsolatos bizalomról számolnak be, és körükben jellemzőbb lesz a közösségi azonosulás azokhoz a fiatalokhoz képest, akiket nem vonnak be az iskola egyéb döntési folyamataiba. Az adatok felvételére 2023-ban került sor (N = 841). A Jamovi statisztikai program 2.3.28 verziójával, Mann–Whitney U-próba segítségével vizsgáltuk a csoportok közötti különbségeket, és amellet, hogy hipotéziseink megerősítést nyertek, a leíró adatok azt mutatták, hogy a diákok közel 40-70%-a úgy tapasztalja, hogy a diákokat nem vonják be az iskolai élet olyan helyzeteibe, mint a házirend kialakítása, a diákokat érintő fegyelmi ügyek és a tanár-diák konfliktusok rendezése. A résztvevők válaszai alapján a leggyakoribb részvételi forma a diákönkormányzatok bevonása az iskolai rendezvényszervezéssel kapcsolatos döntések meghozatalába, ami összhangban van a szakirodalomban találtakkal.

Kulcsszavak: részvétel, kollektív hatékonyság, bizalom, közösségi azonosulás, társadalmi nevelés