

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

DANCS KATINKA

**ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK NEMZETI IDENTITÁSÁNAK VIZSGÁLATA:
A NEMZETI SZIMBÓLUMOK ISMERETE, A NEMZETI IDENTITÁS ERŐSSÉGE,
VALAMINT A NEMZETI IDENTITÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ VÉLEKEDÉSEK**

Ph.D-értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. Vidákovich Tibor
egyetemi tanár



Szeged

2018

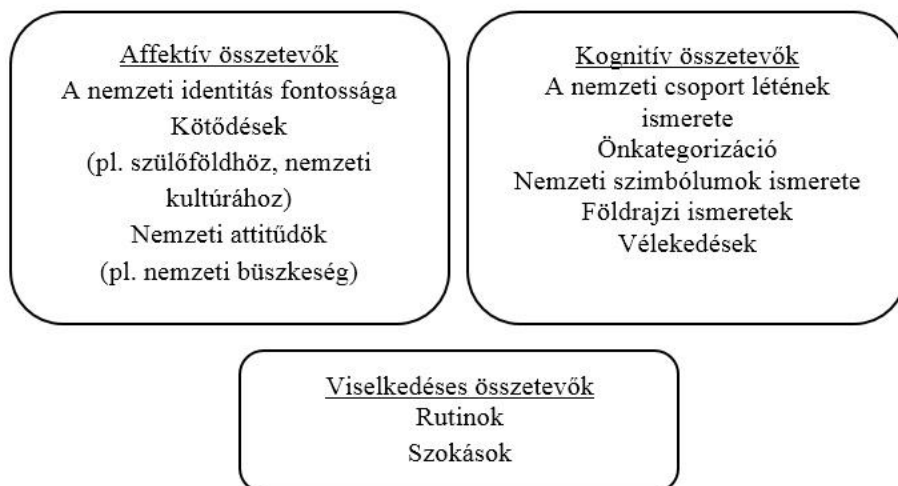
AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJA

A diagnosztikus értékelés célja a pedagógiai folyamatok tervezésének, hatékonyságának növelése, emellett a rendszerszintű eredmények segítik a tényekre alapozott oktatáspolitikai döntések előkészítését. Hazánkban számos területhez kapcsolódóan zajlanak olyan kutatások, amelyek ezt a célt szolgálják, ugyanakkor vannak olyan pedagógiai jelenségek is, amelyekkel kapcsolatban eddig még nem kezdődött meg a munka.

A Nemzeti alaptanterv (Nat, 2012) céljai között szerepel a hazafias nevelés és a nemzeti öntudat kialakítása, az iskolai nevelő-oktatómunka hozzájárulása a tanulók nemzeti identitásának fejlődéséhez. A témával foglalkozó hazai kutatások eddig elsősorban pszichológiai vagy szociológiai szempontból vizsgálták a tanulók nemzeti azonosságtudatát, a neveléstudományi szempontú elemzésre nem vállalkoztak. A kutatások elsősorban a serdülők jellemzőinek megismerésére koncentráltak, emiatt az általános iskolások nemzeti identitásának jellegzetességeit egyáltalán nem ismerjük. Ebből adódóan az alaptantervi célkitűzések megvalósulásáról, az iskola identitáskonstrukcióra gyakorolt hatásáról, a megfogalmazott fejlesztési célok megvalósulásáról sem rendelkezünk információkkal (Dancs, 2016a).

Kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy megkezdjük az iskola identitáskonstrukcióban betöltött szerepének megismerését, azon belül is elsőként feltárjuk a tanulók nemzeti identitásának jellemzőit. A kutatások megkezdése előtt azonban tisztáznunk kellett, hogy pontosan mit értünk nemzeti identitás alatt, illetve meg kellett határoznunk, hogy mely elemeinek mérésére van lehetőség általános iskolás körében. Ezzel összefüggésben szükség volt a mérni kívánt jelenségek definiálására, a méréshez használható eszközök összegyűjtésére, valamint kidolgozására.

Kutatásunkban a szakirodalom alapján összetett reprezentáció-együttesnek tekintettük a nemzet identitást, amely a társas-társadalmi kölcsönhatások eredményeként alakul ki az egyén én-rendszerében (Pataki, 2008, 2011). Az identitáskategóriák az énkép részét képezik (l. Stryker & Burke, 2000; Bennett & Sani, 2004; Oyserman, Elmore & Smith, 2012), értelmezésünkben a nemzeti identitás egyes reprezentációi valóban ilyen funkciót látnak el, és gyarapítják az egyén éntudását. Kutatásunkban Barrett (2007) nyomán ennél tágabban értelmezzük a nemzeti identitást, és mindazon kognitív, affektív és viselkedéses reprezentációt a tudásegüttes részének tekintjük, amelyek a személy csoportazonosulásával összefüggésbe hozhatók (1. ábra). A kognitív elemek között különböző ismeretek (pl. nemzeti szimbólumok ismerete, földrajzi ismeretek) és vélekedések, míg az affektív elemek között különböző kötődések és attitűdök találhatók. A viselkedéses elemek közé rutinokat és szokásokat sorolnak, azonban ezekről kevés információval rendelkezünk, ezért kutatásunkban az előbbi két kategória elemeire fókuszálunk. A kognitív és affektív elemek esetében azokat tekintjük az énkép részének, amelyek hozzájárulnak az egyén éntudásához, gyarapítják énképét. A kognitív elemek közül az önkategorizációt és a saját nemzettel kapcsolatos vélekedéseket (pl. sztereotípiákat), míg az affektívek közül a nemzeti identitás fontosságát tekintjük olyan reprezentációnak, ami gyarapítja az egyén éntudását, ezáltal az énkép részét képezi.



1. ábra A gyermekek nemzeti identitásával foglalkozó nemzetközi kutatásokban vizsgált jelenségek (Barrett, 2007 alapján)

Kutatásunkban neveléstudományi szempontból vizsgáltuk a tanulók jellemzőit, így a felsorolt emelek közül azok mérését valósítottuk meg, melyek összefüggésbe hozhatók a tantervi célkitűzésekkel, valamint az iskolai tananyaggal. A Nat-ban a nevelési célok között megfogalmazott nemzeti öntudat és hazafias nevelés mellett a kulcskompetenciák között szereplő állampolgári kompetencia részeként ismételten megjelenik a nemzeti identitás fejlesztésének igénye. A szakirodalom az állampolgári részvétel egyik alapvető feltételének tekinti a nemzeti azonosságtudatot (Zalewska & Krzywosz-Rynkiewicz, 2017). Az általános iskolások körében folytatott vizsgálatok ennek megfelelően elősegítik a tanulók állampolgári kompetenciájának alaposabb megismerését, lehetőséget teremtenek, hogy feltárjuk a serdülők körében tapasztalt jelenségek előzményeit. A nemzeti identitás fontossága, a nemzeti identitás egyik központi affektív reprezentációja, vizsgálatán keresztül hiánypótló adatokkal gazdagodhatunk arra vonatkozóan hogyan alakulnak a tanulók affektív jellemzői. A serdülőkkel foglalkozó kutatások vizsgálják, hogy milyen attitűdöket tanúsítanak a válaszadók (I. Murányi, 2006), így az általános iskolások körében gyűjtött adatok hozzájárulnak a korábbi életkorokban tapasztalható tendenciák azonosításához.

A kognitív elemek közül vizsgáljuk a tanulók nemzeti szimbólumokkal és jellegzetes magyar tájak felismerésével kapcsolatos teljesítményét. A tanulók tudásszintjének megismerése elősegíti, hogy feltárjuk az iskolai munka eredményességét ezen a területen, valamint megvizsgáljuk a tanulók teljesítményének összefüggését a nemzeti identitás többi komponensével. A tanulók teljesítményének megismerése hiánypótló, mert a hazai történelemtudást (Porogi, 2007) és állampolgári ismereteket (Kinyó, 2015) vizsgáló munkák más szervezőelv mentén mérik a tanulók tudását, eddig nem készült olyan teszt, amely kifejezetten a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban mérné a diákok teljesítményét.

A történettudományi kutatásokban nemzeti szimbólum kifejezéssel jelölik ezeket a tudáselemeket, melyeket a nemzeti kultúra fontos részének tartanak (Smith, 1991; Assmann, 1999). A szimbólumok a nemzet elképzelt közösségének (Anderson, 1983/2006) útjelzőiként funkcionálnak, erős érzelmi töltettel rendelkeznek. Egy esemény, terület vagy személy akkor kezelhető szimbólumként, ha egy közösség azt annak tekinti (Cohen, 1985/2001). A

történettudományi kutatásokban, a kommunikatív emlékezetben helyet kapó események, helyszínek, személyek összegzőjeként jelenik meg az emlékezhely fogalma (Nora, 2009), amely a nemzeti szimbólumokhoz hasonló tulajdonsággal rendelkezik. Mindkettőről elmondható, hogy a nemzeti csoport számára fontos események, személyek, területek, tárgyak vagy éppen művészeti alkotások sorolhatók ide, melyeknek szimbolikus jelentést tulajdonítanak a nemzet tagjai. Jelentésük részben kanonikus, a közösség által elfogadott jelentésen alapul, ugyanakkor nyitott az egyéni értelmezésekre is; végezetül mindkettőhöz érzelmek kapcsolódnak. Mivel a szimbólum kifejezés ismertebb, valamint utal arra, hogy a jelzett dolgok önmagukon túli jelentéssel is bírnak, ezért a továbbiakban ezt a kifejezést használjuk.

Az identitáskutatások visszatérő kérdése az, hogy a saját, az identitáskategóriához tartozó csoport és más csoportok értékelése hogyan alakul. Ebből kiindulva kutatásunkban vizsgáltuk azt is, hogy a tanulók milyen sztereotípiákkal rendelkeznek a magyarokkal és más nemzetekkel kapcsolatban. Az Ember és társadalom műveltségterület tartalmainak közvetítése a nemzeti identitás fejlesztése a nyitottság és a tolerancia előmozdításával összhangban jelenik meg célként. A tanulók saját nemzetükkel és más nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiáinak feltérképezésén keresztül megismerhetjük, hogy a tanulók nyitottsága milyen módon alakul ezekkel a csoportokkal kapcsolatban, jelentkezik-e bizonyos csoportok preferálása vagy elutasítása. E jelenség esetében is a serdülőkre fókuszálnak a hazai kutatások (l. Csapó & Czachesz, 1995; Murányi, 2006; Polyák & Szabó, 2012, Dancs, 2013), így a tanulók vélekedéseinek megismerése hiánypótló adatokkal szolgál ebben az esetben is.

A TÉMA KUTATÁSI ELŐZMÉNYEI

A társas identitás paradigmája abból indul ki, hogy a kategorizáció az információfeldolgozás hatékonysága mellett a társas térben való eligazodást, tájékozódást szolgálja. Csoportközi helyzetekben megtörténik az önkategorizáció, azaz a személy egy adott kategória – esetünkben egy adott nemzet – tagjaként azonosítja önmagát. A pozitív énkép fenntartása általános törekvés, ebből kiindulva azt feltételezik, hogy az énkép részét alkotó identitáskategóriák (azaz az egyén számára fontos csoporttagságok) pozitív értékelésére törekszünk. Csoportközi helyzetekben ez a saját csoport felértékelésével, részben a többi, összehasonlításban résztvevő csoport leértékelésével valósul meg (Tajfel & Turner, 1979)

Az elmélet felhívja a figyelmet az önértékelés szerepére, mint a csoportok értékelésével összefüggésbe hozható fontos tényezőre. Elképzelhető, hogy gyerekek más nemzetekkel kapcsolatos értékelésekor is fennáll ez a kapcsolat, azaz a magasabb önértékeléssel rendelkezők kevésbé hajlamosak más nemzetek negatív értékelésére, mint azok, akik alacsony önértékeléssel rendelkeznek. Végezetül a saját csoport iránti preferencia jelensége érdemel figyelmet, ami szerint a gyerekek feltételezhetően rendre saját nemzetüket értékelik legpozitívabban. Habár az erre utaló eredmények felnőttektől származnak, vannak arra utaló kutatások, hogy gyerekek esetében is létezik a jelenség (l. Nesdale, Lawson, Durkin & Duffy, 2010; Dunham, Baron & Carey, 2011; Buttelmann & Böhm, 2014). A csoport beépülése a személy én-rendszerébe azzal a következménnyel jár, hogy az én-rendszert működtető alapvető motivációk (l. Fiske, 2006) kiterjednek a csoportidentitások működésére is. Így például nemcsak a személy pozitív önértékelése válik fontossá, hanem a csoportok pozitív

értékelésének fenntartása is (Smith, 2006). Vannak arra utaló eredmények, hogy a gyerekek esetében is működik ez a folyamat és a tanulók pozitív önértékelése együtt jár a csoportokhoz társított pozitív értékeléssel (Davis, Leman & Barrett, 2007).

Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok élénken vizsgálták 6-15 évesek nemzeti identitásának jellemzőit az 1990-es és 2000-es években. Az eredmények szerint jelentős különbségek tapasztalhatók a különböző országokban élő válaszadók között (Barrett, 2007). A nemzeti identitás erőssége esetében például 7 és 11 éves angol tanulók körében azt találták, hogy a fiatalabb tanulók tanúsítottak erősebb azonosulást (Clay & Barrett, 2011). Holland diákok vizsgálata során azt tapasztalták, hogy 14 éves korban tanúsították a leggyengébb azonosulást, míg 8, 10 és 16 éves korban erősebbet (Oppenheimer, 2011a). Ugyanakkor 6 és 12 éves kor közötti ciprusi diákok esetében nem mutattak ki életkori különbséget a válaszokban (Mertan, 2011).

A sztereotípiákkal összefüggésben is hasonló heterogén eredmények születtek, ugyanakkor bizonyos általános tendenciák is kirajzolódtak. Általános jelenségnek tekinthető, hogy a tanulók saját nemzetüket látják a legpozitívabban, míg más nemzeteket nem értékelnek automatikusan negatívan. A kutatók szerint a társadalomban jelenlévő narratívák hatására, a múltban ellenségnek tekintett nemzetek képviselőit a válaszadók kedvezőtlenebben látják (Barrett, 2007). Az olasz gyerekek például a németekről (Inguglia & Musso, 2013), a ciprusi törökök a ciprusi görögökről (Mertan, 2011), az angolok a németekről (Clay & Barrett, 2011) vélekednek így.

Vizsgálták az azonosulás erőssége és a sztereotípiák összefüggéseit is, azonban az eredmények ezúttal is ellentmondásosak. Bizonyos esetekben nem mutatható ki összefüggés a tanulók más nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiái és a nemzeti azonosulás erőssége között (l. Clay & Barrett, 2011, Mertan, 2011, Stavranides & Georgiou, 2011), míg más kutatások szerint együttjárás tapasztalható a változók között (l. Gallagher & Cains, 2011). Ugyanakkor általános jelenség, hogy a tanulók saját nemzetének értékelése és nemzeti identitásuk erőssége összefüggést mutat (Oppenheimer, 2011b).

A szerteágazó nemzetközi eredményeket a nemzeti enkulturációban tapasztalható egyéni mintázatokkal magyarázzák a kutatók. Számos változóegyüttes játszik szerepet a tanulók nemzeti identitását formáló narratívák és ismeretek közvetítésében. Társadalmi szinten a média, a társadalmi diskurzusok hatása sem elhanyagolható, ugyanakkor a család, az iskola és a kortársak is mind olyan ágensnek tekinthető, amely hatást gyakorol a tanulókra. Végül a tanulók egyéni jellemzői is meghatározzák, hogy milyen információkat dolgoznak fel, azokat hogyan értelmezik (Barrett, 2007; Barrett & Oppenheimer, 2011).

A nemzeti szimbólumokra vonatkozóan elsősorban olyan kutatások zajlottak eddig, amelyek a szimbólumok meghatározására vállalkoztak (Kapitány és Kapitány, 1998; Hidegkuti & Münnich, 2012). Eddig csak egy teszt vállalkozott a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének jellemzésére. Kinyó (2015) 1-6. évfolyamos diákok állampolgári ismereteit vizsgálta. Online tesztjében a nemzeti történelemhez, hon- és népismerethez tartozó tartalmak is helyet kaptak, azonban ezek csak egy részét alkották a teljes tesztnek. Eredményei szerint a tanulók teljesítménye 47-60 százalékpont között alakul, a legjobb teljesítményt a 2. osztályos tanulók nyújtották, a leggyengébbet a 6. osztályosok. Több évfolyamon is szignifikáns különbség mutatkozott a nemek teljesítményében, a lányok tudásszintje volt magasabb. A továbbfejlesztett mérőeszközökkel végzett vizsgálat alkalmával 45-70

százalékpont közötti teljesítményt nyújtottak a tanulók és ismételten a lányok tudásszintje volt magasabb, azonban csak 3., 5. és 6. osztályban (Kinyó & Dancs, 2015).

KUTATÁSI CÉLKITŰZÉSEK

Kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy megismerjük általános iskolások nemzeti szimbólumok és jellegzetes magyar tájak felismerésén nyújtott teljesítményét. A diákok teljesítményének megismeréséhez definiálnunk kellett, hogy pontosan milyen ismeretelemeket sorolunk ebbe a kategóriába. Ezért a tanulók tudásszintjének jellemzésén, mint egyik fő célon belül, további részcélokat fogalmaztunk meg. A tudásszintmérést megvalósító tesztek összeállítását megelőzően fel kellett tártunk, hogy a pedagógusok értékelése alapján mely történelmi személyek, események, kulturális alkotások és földrajzi területek sorolhatók a nemzeti szimbólumok közé. Másik rész célunk volt ezzel kapcsolatban, hogy olyan tesztek készítsünk, melyek alkalmasak a tanulók tudásszintjének becslésére.

Kutatásunkban nemzetközi munkákból adaptált kérdőív segítségével információkat kívántunk gyűjteni a tanulók nemzeti identitásának erősségéről, ezek segítségével szeretnénk volna megismerni, milyen tendenciák tapasztalhatók, ezek hogyan viszonyulnak a nemzetközi eredményekhez. A tanulók saját nemzetével és más nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiái szintén a nemzeti identitás komponensei közé tartoznak, ezért ezekkel kapcsolatban is vizsgáltuk a tanulók vélekedéseit. A nemzeti identitás vizsgált összetevőinek segítségével megcélunk volt a tanulók jellemzőinek megismerése, a vizsgált jelenségek közötti kapcsolatok feltérképezése, valamint a nemzeti enkulturáció hazai mintázatának feltárása.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

Minta

Két adatfelvétel során vizsgáltuk a tanulók jellemzőit. Első mérésünkben 1-6. évfolyamos diákok vettek részt, összesen 1711 fő. A vizsgálatra 2017 májusában került sor, a tanulók az online töltötték ki a nemzeti szimbólumok és jellegzetes magyar tájak felismerését mérő tesztjeinket, valamint kérdőívünket, amelyben mértük nemzeti identitásuk erősségét. A második vizsgálatra 2017 novemberében került sor. 1648 fő 5. és 7. évfolyamos diák vett részt benne és töltötte ki azon kérdőívünket, amelyben nemzeti identitásuk erősségét és nemzetekre vonatkozó sztereotípiáit mértük. Mindkét adatfelvétel során önkéntesen jelentkezettek az intézmények a részvételre, ezért mintánk kialakításakor az elemzések elvégzéséhez szükséges megfelelő mintaelemszám kialakítását tartottuk elsődleges szempontnak. Mindkét mérés során az eDia rendszerén (Molnár & Csapó, 2013) keresztül juttattuk el mérőeszközünket az iskolákba, ahol a tanulók anonim módon, mérési azonosító segítségével tölthették ki a tesztet és a kérdőívet. A kitöltésre mindkét alkalommal 1-1 tanóra állt a tanulók rendelkezésére.

Eszközök

Az első mérésben használt tesztünkkel a tanulók nemzeti szimbólumok ismeretével kapcsolatos teljesítményét mértük. A teszt kialakítása több lépésben történt. Elsőként a szakirodalom alapján meghatároztuk a nemzeti szimbólumok fogalmát, ezt követően pedagógusokkal

folytatott interjúk segítségével vizsgáltuk, megfelelő-e definíciónk, illetve a pedagógusok (N=12) közreműködésével elkezdődött a szimbólumok összegyűjtése (Dancs, 2016b). Következő lépésben az összegyűjtött nemzeti szimbólum listát kiegészítettük a szakirodalomban és a tantervekben megjelenőkkel. Ezt a bővített listát végül online kérdőíves kutatásunkban pedagógusokkal (N=160) értékeltettük, a mérés eredményeit felhasználva válogattuk ki azokat az ismeretelemeket, amelyek helyet kaptak a tesztváltozatokban (Dancs in press a).

Az 1-6. évfolyamos tanulók mérésére 4 résztesztet dolgoztunk ki. Az elsőben 13, a másodikban 16, a harmadikban 17, a negyedikben 21 item kapott helyet. Ezt a 4 résztesztet rendeztük 3 tesztváltozatba (1.táblázat). A tesztek ilyen módon történő kialakítása lehetővé tette, hogy a tanulók eredményeit modern tesztelméleti eszközökkel is elemezhessük. A jellegzetes magyar tájak felismeréséhez használt képeket előzetesen felnőttekkel értékeltettük, majd ezt követően választottuk ki azt 10-et, amelyek mind a három tesztváltozatban helyet kaptak és amelyeket minden tanuló kitöltött.

1. táblázat: A három tesztváltozat itemeinek eloszlása, száma

	1. részteszt	2. részteszt	3. részteszt	4. részteszt	5. részteszt	Itemek száma összesen
	Nemzeti szimbólumok	Nemzeti szimbólumok	Nemzeti szimbólumok	Nemzeti szimbólumok	Jellegzetes és nem jellegzetes tájak	
1-2. évf.	13	16			10	39
3-4. évf.		16	17		10	43
5-6. évf.			17	21	10	48

Első mérésünkben használt kérdőívünk tartalmazta a Strength of Identification Scale (Barrett, 2007) adaptált változatát, amely öt attitűdkijelentés segítségével, 5- és 7-fokú Likert-skálán mérte a tanulók nemzeti identitásának erősségét. A tanulók szociökonomiai státuszára vonatkozó kérdések is szerepeltek kérdőívünkben, valamint a tanulók iskolához való viszonyulását mértük még.

Második mérésünkben kizárólag kérdőívet használtunk, annak is két változatát, melyekben ugyanazok a kérdések szerepeltek, egyedül a kérdések sorrendjében különböztek. Ebben is alkalmaztuk a Strength of Identification Scale magyar változatát, a tanulók sztereotípiáit egy vonástulajdonításos feladattal (Barrett, 2007) vizsgáltuk, melyben a magyarokkal, románokkal, lengyelekkel és amerikaiakkal kapcsolatban 6 pozitív és 6 negatív tulajdonság esetében kellett eldönteniük, hogy jellemzőnek tartják-e rájuk vagy sem. A kérdések között szerepelt a Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív is (Tóth, 2005). Emellett kérdeztük a tanulókat utazási tapasztalataikról is, és vizsgáltuk azt is, hogy felismerik-e Lengyelországot és Romániát a térképen. A kérdőív ebben esetben is tartalmazott szociökonomiai státuszra és az iskolai attitűdökre vonatkozó kérdéseket.

Hipotézisek

A szakirodalom alapján a következő főbb hipotéziseket fogalmaztuk meg:

I. A tanulók nemzeti identitásának jellemzői

- H₁: A magasabb évfolyamon tanuló diákokat magasabb tudásszint jellemzi a nemzeti szimbólumok és jellegzetes magyar tájak felismerésével kapcsolatban.
- H₂: A magasabb évfolyamon tanuló diákok nemzeti azonosulásának erőssége gyengébb.
- H₃: A tanulók sztereotípiái a magyarokkal kapcsolatban a legkedvezőbbek.
- H₄: A tanulók sztereotípiái más nemzetekkel kapcsolatban nem minden esetben kedvezőtlenek, vannak olyan nemzetek, amelyek értékelése kedvező.
- H₅: Az idősebb tanulók sztereotípiái kedvezőtlenebbek.

II. A tanulók nemzeti identitásának belső összefüggésrendszere

- H₆: A tanulók nemzeti szimbólumok és a jellegzetes magyar tájak felismerésén nyújtott tudásszintje összefügg nemzeti identitásuk erősségével.
- H₇: A tanulók nemzeti identitásának erőssége együttjárást mutat a magyarokra és más nemzetekre vonatkozó sztereotípiákkal.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A tesztek kidolgozását megelőző előkészítő mérések eredményeként sikerült a nemzeti szimbólumok egy olyan körét meghatároznunk, amelyekről kijelenthettük, hogy a pedagógusok véleménye szerint szimbolikus tartalommal rendelkező személyek, területek, események és alkotások, melyek az iskolai tananyagban is megjelennek. A tanulók ezen ismeretelemekkel kapcsolatos tudásszintjének méréséhez tesztekkel dolgoztunk ki 1-6. évfolyamosok részére. Eredményeink szerint tesztjeink elfogadható megbízhatósággal mérték a tanulók tudásszintjét, ugyanakkor az ítemek működésének elemzése rámutatott a vizsgált tudásrendszer néhány jellegzetességére (Dancs in press b). Az ítemek által mért ismeretek nem minden esetben alkotnak koherens rendszert, ami miatt a feladatlapok megbízhatósága elmaradt a kívánatostól. Különösen a képeket tartalmazó feladatok esetében volt jellemző, hogy nem kapcsolódtak a tesztek által mért tudásrendszerhez. Így például a jellegzetes magyar tájak felismerését mérő feladatokról megállapítottuk, hogy azok nem voltak alkalmasak a vizsgált korosztályok mérésére. A feladatok megoldása összetett tudást, olyan kialakult képzeteket igényeltek, amelyekben a diákok magyar és nem magyar tájakkal kapcsolatos tapasztalatai összegződnek. Eredményeink szerint az 5-6. évfolyamosok esetében már tapasztalható, hogy kialakulnak ezek a képzetek, míg a fiatalabb tanulóknál még nem.

A teszteljesítmények modern tesztelméleti elemzése alapján elmondható, hogy a magasabb évfolyamokon tanulók tesztteredménye rendre magasabb képességtartományba tolódik. A legalacsonyabb átlagos eredményt az 1. évfolyamosok érték el, a legjobbat a 6. évfolyamosok (H₁). Ugyanakkor nem találtunk különbséget a 4. és 5. évfolyamon tanulók között. Eredményeink szerint a tanulók szociokonómiai státusza több esetben is szignifikánsan különbözött az egyes évfolyamokon, azonban ezt a változóegyüttes csak a tanulók teljesítményében mutatkozó különbségek 6%-át képes magyarázni. A teljesítményekben

mutatkozó variancia nagyon kis hányadát tudtuk megmagyarázni. Ez felveti annak kérdését, hogy milyen további változók bevonására van szükség az eredmények magyarázatához. Az előkészítő mérések során azt a célt tűztük ki, hogy az általános iskolai tananyaghoz kötődő szimbólumokat gyűjtsük össze, azokhoz kapcsolódóan készítsünk tesztek. A magyar nyelv és irodalom, a történelem, a természetismeret és földrajz, valamint a rajz és ének-zene mind olyan tantárgy, amelyhez kapcsolódnak az általunk mért ismeretek. Eredményeink megerősítik, hogy az iskola sikeres a szimbólumközvetítésben, a magasabb évfolyamon tanuló diákok többet tudnak a nemzeti szimbólumokról, mint fiatalabb társaik.

A nemzeti identitás erősségéről 1-7. évfolyamosok tanulók esetében gyűjtöttünk adatokat két mérésünk alkalmával. Feltételeztük, hogy a nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések segítségével megbízható becslés adható a vizsgált tanulók nemzeti identitásának erősségéről. Mind az 1-6. évfolyamos, mind az 5. és 7. évfolyamosok bevonásával végzett mérésünk eredményei megerősítették ezt a feltételezésünket. Eredményeink szerint a legfiatalabb tanulókat jellemzi a leggyengébb azonosulás, a legerősebb a 3. és 4. évfolyamosok esetében tapasztalható. Az 5., 6. és 7. évfolyamos résztvevők nemzeti identitásának erőssége gyengébb, mint az említett évfolyamokon (H_2). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a nemzeti azonosulás erősödése tapasztalható az iskola kezdő szakaszában, míg a serdülőkor kezdetén csökkenő tendencia érvényesül.

Ha eredményeinket összevetjük az Oppenheimer (2011a) által közltekkel, akkor hasonló tendenciák rajzolódhatnak ki. A magyar alsó tagozatos diákok esetében tapasztalható a nemzeti identitás erősségének tetőzése, majd ezt követően csökkenés tapasztalható. Az említett kutatás eredményeivel azonban csak korlátozottan összevethetők az általunk gyűjtött adatok. Ennek elsődleges oka abban keresendő, hogy 4-fokú Likert skálát alkalmaztak a 8,10,12,14 és 16 éves tanulók vizsgálatára, ami kevésbé képes a válaszok differenciálására. Ebből adódóan nem találtak szignifikáns eltérést a 8, 10 és 12 évesek eredményében, míg a 14 évesek azonosulása szignifikánsan gyengébb volt. Ugyanakkor érdekes a párhuzam a holland és a magyar eredmények között, ami további kutatási kérdéseket vet fel, például azt, hogyan alakul a magyar középiskolások nemzeti azonosulásának erőssége. A további kutatások egyik feladata lehet ennek a kérdésnek a megválaszolása.

Tesztünk összeállításakor abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a szimbólumok ismerete és a jellegzetes magyar tájak felismerése a nemzeti identitás tudáskészletének eleme, így a feladatokon elért teljesítmény és az azonosulás erőssége között együttjárás van. Eredményeink szerint a legerősebb együttjárás ($r=0,51$, $p=0,000$) az 1-2. évfolyamosok esetében jelentkezett, míg a többi tesztváltozat esetében kisebb mértékű korrelációs együttjáratokat találtunk. (H_6) Az iskolát kezdő tanulók tudása még heterogén, nagyban függ a családi hatásoktól, eredményeink azt támasztják alá, hogy ez a kijelentés a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban is helytálló. Az erősebb azonosulást tanúsító tanulók jobb teszteljesítménye arra utal, hogy a nemzeti szimbólumok identitáskonstrukcióban betöltött szerepe minden bizonnyal meghatározó, azonban elsősorban az óvodai nevelésben juthatnak nagyobb szerephez. Ahogyan ezek a szimbólumok az iskolai tananyagban megjelennek és követelménnyé válik ismeretük, úgy gyengül a változók közötti kapcsolat.

Kutatásunkban a második mérés alkalmával vizsgáltuk 5. és 7. évfolyamos diákok sztereotípiáit a magyarokkal, amerikaiakkal, románokkal és lengyelekkel kapcsolatban. Feltételeztük, hogy a magyarokkal kapcsolatban lesz a tanulók vélekedése a legkedvezőbb,

azonban csak az 5. évfolyamosok esetében sikerült ezt bizonyítanunk (H₃). Az idősebb tanulók esetében azt az eredményt kaptuk, hogy a lengyelekkel kapcsolatos vélekedésük a legkedvezőbb, ami meglepő eredmények számít. Ugyanakkor a magyarokon kívüli csoportok értékeléséről elmondható, hogy mindkét évfolyamon a lengyelek a legkedvezőbb, a románoké a legkedvezőtlenebb (H₄). Megvizsgáltuk, hogy az egyes nemzetek megítélése különbözik-e a két évfolyam tanulói között. A tanulók közötti különbségekről elmondható, hogy a magyarok megítélése kedvezőtlenebb az idősebb diákok körében, ugyanez elmondható a románokról is (H₅).

A nemzetközi vizsgálatok kimutatták, hogy országonként eltérő mely csoportokat látják a tanulók kedvezően és melyeket kedvezőtlenül. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (Barrett, 2007) ezt a jelenséget az eltérő történelmi narratívák jelenlétével magyarázták. Hazánkban a legfrissebb attitűdkutatások eredménye szerint a középiskolások körében a románok a legkevésbé kedveltek (Csákó, 2017). Emellett a tankönyvekre és szépirodalmi művekre kiterjedt narratív pszichológiai kutatások is megerősítették, hogy ezen művekben sajátos narratívamintázatok élnek, amelyekben például a románok kedvezőtlen színben tűnnek fel (László, 2012). Ezen tények ismeretében nem meglepő, hogy a mindennapi diskurzusokba be beleivódott mintázatok visszaköszönek az általános iskolások válaszaiban. A lengyel heterosztereotípiá esetében is megerősítettük, hogy ők a legpozitívabban értékelt nemzet, a 7. évfolyamosok még a magyaroknál is pozitívabban keppel rendelkeznek róluk. Ahogyan az írott és íratlan narratívákban megjelenik a románok kedvezőtlen színben való feltüntetése, feltételezhetjük, hogy ennek a fordítottja igaz a lengyelek esetében.

Vizsgáltuk az azonosulás erőssége és a sztereotípiák közötti kapcsolatokat is. Nem meglepő módon a magyarok általános értékelése és az attitűdök között találtunk kapcsolatot, mely erősebb korrelációs kapcsolatként jelent meg a 7. évfolyamosok esetében. A többi nemzet esetében csak a lengyelek értékelése mutatott együttjárást a két korcsoportban, azonban ennek erőssége azonos volt az évfolyamokon (H₇). Ezt az eredményt is úgy értelmeztük, hogy a társadalmi diskurzusok mintázatai köszöntek vissza a tanulók válaszaiban.

A két kérdőívváltozat kitöltői között szignifikáns különbségek lesznek nemzeti identitásuk erősségében és sztereotípiáiban. A felnőttekkel foglalkozó kutatások esetében találtak példát arra, hogy a nemzeti kontextus következtében megváltozott a személyek viselkedése (Li és Brewer, 2004; Reicher, Hopkins és Harrison, 2007). A két kérdőívváltozat segítségével azt szeretnénk volna tesztelni, hogy a nemzetek értékelése, az hogy a résztvevők egy kvázi csoportközi helyzetben találják magukat, milyen hatással van attitűdjeikre. Eredményeik szerint a tanulók nemzeti azonosulásának erőssége nem különbözött a két változat kitöltői között, azaz a kérdések sorrendje nem befolyásolta számottevően attitűdjeiket.

A TÉZISFÜZETBEN FELHASZNÁLT IRODALOM (SAJÁT PUBLIKÁCIÓK NÉLKÜL)

- Anderson, B. (1983/2006). *Elképzelt közösségek*. Budapest: L'Harmattan.
- Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz.
- Barrett, M. (2007, Ed.): *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Hove: Psychology Press.
- Barrett, M. & Oppenheimer, L. (2011). Findings, theories and methods in the study of children's national identifications and national attitudes. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1) 5–24.
- Bennett, M. & Sani, F. (2004). Introduction: Children and social identity. In Bennett, M. & Sani, F. (Eds.), *The Development of the Social Self* (pp. 1–26.). Hove & New York: Psychology Press.
- Buttelmann, D. & Böhm, R. (2014). The Ontogeny of the Motivation That Underlies In-Group Bias. *Psychological Science*, 25(4) 921–927.
- Clay, D. & Barrett, M. (2011). National identifications and attitudes towards a „traditional enemy” nation among English children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1) 25–42.
- Cohen, A. P. (1985/2001). *The Symbolic Construction of Community*. London & New York: Routledge.
- Csapó, B. & Czachesz, E. (1995). Magyar és európai fiatalok interkulturális attitűdjei. *Új Pedagógiai Szemle*, 45(12) 49–57.
- Csákó, M. (2017). Idegenellenesség középfokon. *Educatio*, 26(3) 377–387.
- Dancs, K. (2013): Kisiskolások viszonyulása különböző kisebbségekhez, nemzetekhez. Paper presented at the XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger.
- Dancs, K. (2016a). Kultúra – iskola – nemzeti azonosságtudat. A nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 116(4) 403–425.
- Dancs, K. (2016b). Tudásszintmérő tesztek fejlesztése a nemzeti identitás ismeretelemeinek méréséhez. Paper presented at XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged.
- Dancs, K. (in press a). Nemzeti szimbólumok, a nemzeti identitás ismeretjellelű elemei I. – Nemzeti szimbólumok általános iskolai tanárok véleménye alapján. *Történelemtanítás*.
- Dancs, K. (in press b). Nemzeti szimbólumok, a nemzeti identitás ismeretjellelű elemei II. – A tanulók tantervekben megjelenő nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének mérése 1-6. osztályban. *Történelemtanítás*.
- Davis, S. C., Leman, P. J. & Barrett, M. (2007). Children's implicit and explicit ethnic group attitudes, ethnic group identification, and self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5) 514–525.
- Dunham, Y., Baron, A. S. & Carey, S. (2011). Consequences of “Minimal” Group Affiliations in Children. *Child Development*, 82(3) 793–811.
- Fiske, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gallagher, E. & Cains, E. (2011). National identity and in-group/out-group attitudes: Catholic and Protestant children in Northern Ireland. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1) 58–73.
- Hidegkuti, I. & Münnich, Á. (2012). Nemzeti emlékezhelyek kapcsolatainak jellemzése. In Kovács, J. & Münnich, Á. (Eds.), *Nemzeti emlékezhelyek: attitűdök, reprezentációk, élmények, funkciók, struktúrák* (pp. 9–32). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Inguglia, C. & Musso, P. (2013). In-group favouritism and out-group derogation towards national groups: Age-related differences among Italian school children. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3) 385–390.

- Kapitány, Á. & Kapitány, G. (1998). Nemzeti és politikai szimbólumok változásai a 20. században. In Voigt, V. (Ed.), *A magyar jelrendszerek évszázadai* (pp. 121–150). Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság.
- Kinyó, L. (2015). A társadalmi és állampolgári ismeretek online vizsgálata. In: Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 97–122). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Kinyó, L. & Dancs, K. (2015). 7-12 éves tanulók állampolgári tudásának online vizsgálata és a teljesítmények összefüggése az adatfelvétel során gyűjtött tanulói szintű interakciós adatokkal. *Magyar Pedagógia*, 115(2) 93–113.
- László, J. (2012). *Történelemtörténetek: bevezetés a narratív pszichológiába*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Li, Q. & Brewer, M. B. (2004). What Does It Mean to Be an American? Patriotism, Nationalism, and American Identity After 9/11. *Political Psychology*, 25(5) 727–739.
- Mertan, B. (2011). Children's perception of national identity and in-group/out-group attitudes: Turkish-Cypriot school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1) 74–86.
- Molnár, Gy. & Csapó, B. (2013). Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. Paper presented at the XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged.
- Nat (2012). *110/2012. kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*.
- Nesdale, D., Lawson, M. J., Durkin, K. & Duffy, A. (2010). Effects of information about group members on young children's attitudes towards the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2) 467–482.
- Nora, P. (2009). *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Oppenheimer, L. (2011a). National identification of Dutch youth: An exploratory study. *Journal of Adolescence*, 34(3) 445–453.
- Oppenheimer, L. (2011b). Comparative analyses: Are there discernable patterns in the development of and the relationship among national identification and in-group/out-group attitudes. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1) 116–132.
- Oyserman, D., Elmore, K. & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. In Leary, M. R. & Tangney, J. P. (Eds.), *Handbook of Self and Identity. Second edition* (pp. 69–104). New York: Guilford Press.
- Pataki, F. (2008). Az „eltűnt én” nyomában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63(3) 409–470.
- Pataki, F. (2011). Stabilitás és változás az én-rendszerben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(2) 229–268.
- Porogi, A. (2007). Tudás és tankönyv: a történelemtudás mérése ötödik osztályos tanulóknál. *Iskolakultúra*, 17(11-12) 3–20.
- Reicher, S., Hopkins, N. & Harrison, K. (2007). Social identity and spatial behaviour: The relationship between national category salience, the sense of home, and labour mobility across national boundaries. *Political Psychology*, 27(2) 247–263.
- Smith, A. (1991). *National identity*. London: Penguin Books.
- Smith, E. R. (2006). Az én és a csoport átfedő mentális reprezentációi: bizonyítékok és implikációk. In Forgas, J. P. & Williams, K. D. (Eds.), *A társas én. Az önmegismerés szociálpszichológiája* (pp. 43–58). Budapest: Kairosz Kiadó.
- Stavrinos, P. & Georgiou, S. (2011). National identity and in-group/out-group attitudes with Greek-Cypriot children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1) 87–97.
- Stryker, S. & Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4) 284–297.

- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In Austin, W. G. & Worchel, S. (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relation* (pp. 33–47). Monterey: Brooks-Cole, Monterey.
- Tóth, L. (2005). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Zalewska, A. M. & Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2017). Assessing citizenship behaviours – constructs and research tool validation. In Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska, A. M. & Kennedy, K. J. (Eds.), *Young People and Active Citizenship in Post-Soviet Times: a Challenge for Citizenship Education* (pp. 16–34). London; New York: Routledge.