SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

DANCS KATINKA

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

Ph.D-értekezés

Témavezető:

Dr. Vidákovich Tibor
egyetemi tanár

Szeged
2018

TARTALOM

1. BEVEZETÉS	4
2. A NEMZETI IDENTITÁS A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKBAN.....	7
2.1. A NEMZETI IDENTITÁS PSZICHOLÓGIAI ÉRTELMEZÉSE	7
2.1.1. Definíciós problémák	7
2.1.2. Az én-rendszer és a társadalmi identitások jellemzői	9
2.1.3. A strukturalista identitáselméletek pszichológiai változatai	12
2.2. A NEMZETI IDENTITÁS ÉS A TÖRTÉNETTUDOMÁNY KAPCSOLATA	13
2.2.1. A nemzet fogalma	13
2.2.2. A nemzeti identitás megjelenésének történeti körülményei	14
2.2.3. Emlékezés, történettudomány és a nemzeti identitás konstrukciója	15
2.3. A NEMZETI IDENTITÁS A SZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOKBAN	17
2.3.1. A nemzeti identitás értelmezése	17
2.3.2. A nemzeti identitás konstrukciója – állampolgári, politikai és nemzeti szocializáció	18
2.3.3. A nemzeti identitás jellemzői a magyar társadalomban.....	19
2.4. A NEMZETI IDENTITÁS INTEGRATÍV MEGKÖZELÍTÉSE	21
3. A NEMZETI IDENTITÁS GYERMEK- ÉS SERDÜLŐKORBAN	24
3.1. A NEMZETI IDENTITÁS MINT AZ ÉNKÉP RÉSZE	25
3.2. AZ ÉN-FEJLŐDÉS ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI	27
3.3. A NEMZETI IDENTITÁS FEJLŐDÉSÉT MAGYARÁZÓ ELMÉLETEK.....	31
3.4. A NEMZETI IDENTITÁS EGYES ELEMEINEK JELLEMZŐI GYERMEK- ÉS SERDÜLŐKORBAN	34
3.4.1. Kognitív elemek.....	34
3.4.1.1. A nemzeti csoport létének ismerete és az önkategorizáció	34
3.4.1.2. Ismeretek a nemzeti szimbólumokról és a nemzet által birtokolt földrajzi területről	36
3.4.1.3. Vélekedések.....	37
3.4.2. Affektív elemek.....	39
4. A NEMZETI SZIMBÓLUMOK FOGALMA, CSOPORTOSÍTÁSA	42
4.1. A NEMZETI SZIMBÓLUMOK ÉRTELMEZÉSE	42
4.2. A NEMZETI SZIMBÓLUMOK CSOPORTOSÍTÁSA, ELEMEI	44
4.3. TÖRTÉNELMI ÉS TÁRSADALOMISMERETI MŰVELTSÉG AZ ISKOLÁBAN	45
5. ISKOLA ÉS NEMZETI AZONOSSÁGTUDAT.....	48
5.1. A NEMZETI IDENTITÁS A KOMPETENCIÁK TÜKRÉBEN.....	49
5.2. A TÉMÁBAN FOLYTATOTT ISKOLAI VIZSGÁLATOK LEHETŐSÉGEI.....	52
6. A VIZSGÁLATOK KONCEPCIÓJA	56
6.1. A KUTATÁS CÉLJAI	56
6.2. A KUTATÁSI FOLYAMAT LÉPÉSEI	58
6.3. KUTATÁSI KÉRDÉSEK	61
6.4. HIPOTÉZISEK	62

6.5. MINTA.....	64
6.5.1. Az 1. mérés mintájának jellemzői.....	64
6.5.2. A 2. mérés mintájának jellemzői.....	65
6.6. A MÉRŐESZKÖZÖK KIALAKÍTÁSÁNAK LÉPÉSEI	67
6.7. ADATFELVÉTEL ÉS ADATELEMZÉS.....	72

7. A NEMZETI SZIMBÓLUMOK ISMERETÉNEK ÉS A JELLEGZETES MAGYAR TÁJAK FELISMERÉSÉNEK SZINTJE ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN..... 74

7.1. KUTATÁSI CÉLOK	74
7.2. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK	74
7.2.1. 2. előkészítő mérés: tanári interjúk.....	74
7.2.2. 3. előkészítő mérés: a tanulók tudásszintjének mérése.....	77
7.2.3. 4. előkészítő mérés: kérdőíves pedagóguskutatás	79
7.2.4. 5. előkészítő mérés: online kérdőív felnőtteknek	83
7.3. HIPOTÉZISEK	85
7.4. MÉRŐESZKÖZÖK	86
7.4.1. A tesztek jellemzői	86
7.4.2. A kérdőív jellemzői	89
7.5. A TESZTEK MŰKÖDÉSE	90
7.5.1. A teszt működése 1-2. évfolyamon.....	90
7.5.2. A teszt működése 3-4. évfolyamon.....	94
7.5.3. A teszt működése 5-6. évfolyamon.....	99
7.6. A TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉNEK JELLEMZŐI	103
7.6.1. A tanulók teljesítményének jellemzői 1. és 2. évfolyamon.....	103
7.6.2. A tanulók teljesítményének jellemzői 3. és 4. évfolyamon.....	104
7.6.3. A tanulók teljesítményének jellemzői 5. és 6. évfolyamon.....	106
7.6.4. A szimbólumok és a tájak felismerésén elért teljesítmények összefüggései.....	107
7.6.5. A tanulók teszteljesítményének fejlődése.....	108
7.7. A TANULÓK TELJESÍTMÉNYE A HÁTTÉRVÁLTOZÓK TÜKRÉBEN	112
7.8. RÉSZÖSSZEFOGLALÁS.....	114

8. A NEMZETI IDENTITÁS ERŐSSÉGÉNEK JELLEMZŐI ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN..... 118

8.1. KUTATÁSI CÉLOK	118
8.2. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK	118
8.3. HIPOTÉZISEK	119
8.4. MÉRŐESZKÖZÖK	120
8.5. A NEMZETI AZONOSULÁS ERŐSSÉGÉT MÉRŐ KIJELENTÉSEK JELLEMZŐI 1-7. ÉVFOLYAMOS DIÁKOK KÖRÉBEN	121
8.6. A NEMZETI AZONOSULÁS ERŐSSÉGÉT MÉRŐ KIJELENTÉSEK JELLEMZŐI 5. ÉS 7. ÉVFOLYAMON	125
8.7. A NEMZETI AZONOSULÁS ERŐSSÉGÉNEK JELLEMZŐI	127
8.8. A NEMZETI AZONOSULÁS ERŐSSÉGE ÉS A TESZTEREDMÉNYEK ÖSSZEFÜGGÉSEI	129
8.9. RÉSZÖSSZEFOGLALÁS.....	130

9. A NEMZETI SZTEREOTÍPIÁK JELLEMZŐI ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI 5. ÉS 7. ÉVFOLYAMON.....	132
9.1. KUTATÁSI CÉLOK	132
9.2. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK	132
9.3. HIPOTÉZISEK	133
9.4. MÉRŐESZKÖZÖK	134
9.5. A NEMZETEKSEL KAPCSOLATOS SZTEREOTÍPIÁK JELLEMZŐI.....	136
9.6. A TANULÓK ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK JELLEMZŐI, ÖSSZEFÜGGÉSEI A NEMZETI AZONOSULÁSSAL	141
9.7. A NEMZETI AZONOSULÁS ÉS A SZTEREOTÍPIÁK KAPCSOLATA	142
9.8. A NEMZETEK ÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSE A HÁTTÉRVÁLTOZÓKKAL	146
9.9. A KÉT KÉRDŐÍVVÁLTOZAT KITÖLTŐI KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK	147
9.10.RÉSZÖSSZEFOGLALÁS.....	148
10. ÖSSZEGZÉS	150
10.1.EREDMÉNYEK.....	150
10.2.LIMITÁCIÓK.....	154
10.3.TOVÁBBI KUTATÁSI FELADATOK	155
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	157
IRODALOM.....	158
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	170
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	171
MELLÉKLETEK.....	174

1. BEVEZETÉS

A nemzetközi szakirodalom nemzeti enkulturációnak nevezi a nemzeti identitás fejlődésének folyamatát. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok rámutattak, hogy a jelentős eltérések tapasztalhatók a nemzeti identitás fejlődésében a különböző országokban, ezért indokolt a nemzeti enkulturáció sajátos, nemzeti mintázatairól beszélni (Barrett, 2007). Az általános iskolás tanulók nemzeti identitásának vizsgálata nemcsak a tantervi célok teljesülésének ellenőrzése szempontjából fontos feladat, hanem lehetőséget ad arra is, hogy feltárjuk az enkulturáció hazai mintázatának jellemzőit, az eredményeket nemzetközi kontextusban is elhelyezzük.

A szocializáció folyamata hozzájárul a személyiség fejlődéséhez, adaptivitásának növekedéséhez, az egyén társadalmi beilleszkedéséhez. A társadalommal való interakció nemcsak a kívánatos normák, értékek és attitűdök kialakulásához vezet, hanem az egyén számára fontos csoporttagságok is beépülnek énjébe (Harter, 2012). A szocializáció spontán és tervszerű folyamatok összessége, így a csoporttagságok énbé való beépülése spontán módon is végbemegy, ugyanakkor az intézményes hatások szerepe sem elhanyagolható. Az énbé beépülő egyik ilyen csoporttagság, azaz identitáskategória, a nemzeti identitás, amely fejlődése már az anyanyelv elsajátításával megkezdődik és a kisgyermekkor során a szociális környezettel folytatott interakciók során fejlődik. Az óvoda az első formális intézmény, amely a nemzeti kultúra megismertetésén, az óvodai és nemzeti ünnepeken keresztül hatással van a gyerekek azonosságtudatára (Barrett, 2007; Jelic, 2014). A személyiségben bekövetkező változások eredményeként a nemzeti identitás az óvodáskor végére, az általános iskola elejére az érendszer stabil elemeként rögzül (Barrett, Lyons & del Valle, 2004; Bennett & Sani, 2010).

Sok más országhoz hasonlóan a hazai tantervi dokumentumokban is célként jelenik meg a nemzeti identitás fejlődésének segítése (Mátrai, 1999). A Nemzeti alaptantervben (Nat, 2012) ezzel összhangban a fejlesztési célok között szerepel a hazafias nevelés és a nemzeti öntudat kialakítása. Ha az általános célokon túl tekintünk, akkor az Ember és társadalom fejlesztési feladatai között szintén helyet kap a nemzeti identitás fejlesztése, amelynek egyúttal elő kell segítenie a tanulók nyitottságát és toleranciáját. Ennek ellenére kevés információval rendelkezünk a tanulók nemzeti identitásának jellemzőiről, valamint arról, hogy milyen hatást gyakorol az iskola az identitáskonstrukció folyamatára. A hazai kutatások általános jellemzői, hogy főként serdülők vizsgálatára vállalkoznak és a nemzeti identitással összefüggésbe hozható elemek egy meghatározott körét vizsgálják. Ebből adódóan kevés információval rendelkezünk az általános iskolások nemzeti identitásának jellemzőiről, valamint a tantervi célkitűzések megvalósulásáról. Ugyanakkor a nemzetközi kutatások széles életkori intervallumon vizsgálódnak és sokféle, a nemzeti identitással összefüggő jelenséggel foglalkoznak (Dancs, 2016a).

Kutatásunk célkitűzése ennek megfelelően kettős: egyrészt arról szeretnénk információt gyűjteni, hogy általános iskolások nemzeti identitásának milyen jellemzői vannak. A tanulók jellemzőinek megismerése az első lépés az iskola identitáskonstrukcióban betöltött szerepének feltérképezésében, a tantervi célkitűzések megvalósulásának vizsgálatában. A témában folytatott vizsgálatok az első lépést jelentik ahhoz, hogy megismerjük ezen összetett, soktényezős folyamat működését, elősegítik a további kutatások megalapozását. Másrészt a

tanulók jellemzőinek feltárása azt is lehetővé teszi, hogy megtegyük az első lépéseket a nemzeti enkulturáció hazai mintázatainak megismerése felé.

Elsőként a vizsgálni kívánt jelenség meghatározására kellett fókuszálnunk. Az értekezés elméleti fejezetei ennek megfelelően arra vállalkoznak, hogy megteremtsék azokat az elméleti kereteket, amelyek segítik a tanulók nemzeti identitásának megismerését. A második fejezet a vonatkozó pszichológiai, történettudományi és szociológiai fogalmak és jelenségek bemutatásával vállalkozik a nemzeti identitás definiálására, jellemzőinek meghatározására. A nemzeti identitás kutatása interdiszciplináris feladat, amely nem mellőzheti az említett területek eredményeinek felhasználását. Ezek alapján a nemzeti identitást összetett tudáseggyüttesnek tekintjük, amelynek sokféle kognitív és affektív eleme van.

A harmadik fejezet ennek megfelelően definiálja, hogy melyek ezek a kognitív és affektív elemek, bemutatja az ezekre vonatkozó hazai és nemzetközi kutatások eredményeit. A tudáskészlet elemei közül három vizsgálatára vállalkoztunk. A nemzeti szimbólumok ismerete ezek közül az első. A nemzeti szimbólumok olyan történelmi események, személyek, földrajzi területek vagy kulturális alkotások, amelyekre a nemzet tagjai kitüntetett figyelmet fordítanak, nemzetükkel azonosítanak. Mivel az iskolai tananyagban helyet kapnak ezek az ismeretelemek, ezért vizsgáltuk a tanulók tudásszintjét, ezen keresztül azt, hogyan teljesít az iskola ebből a szempontból. A második vizsgált elem egy attitűd, a nemzeti identitás fontossága, amely arról ad tájékoztatást, hogy a személy számára milyen fontos az adott identitáskategória, esetünkben a nemzeti identitás. A nemzeti identitás egyik központi eleméről van szó, így jellemzőinek megismerése értékes információkat nyújt az identitáskonstrukció jellegzetességeiről. Végül az identitáskutatások visszatérő kérdése annak tisztázása, hogy a nemzeti csoport megkülönböztetése hogyan hat más nemzeti csoportok értékelésére, a velük kapcsolatos sztereotípiákra. Kutatásunkban a tantervi célkitűzésekkel összhangban vizsgáltuk, hogyan alakul a tanulók vélekedése a magyarokról és más nemzetekről.

A negyedik fejezet a nemzeti szimbólumokkal foglalkozik bővebben, kísérletet tesz definiálásukra, rendszerezésükre. Fontos jellegzetességük, hogy a közösség ruházza fel őket szimbolikus jelentéssel, ugyanakkor érzelmi töltettel is bírnak, kellemes (pl. büszkeség) vagy kellemetlen érzelmeket (pl. szégyen) keltenek. Közösségi jelentésalkotásuk miatt ki vannak téve a változásnak is, ezért időről-időre változik mely személyeket, eseményeket, területeket vagy alkotásokat soroljuk közéjük. Ugyanakkor elmondható róluk az is, hogy az iskolai tananyagban is helyet kapnak, ezért a kutatások egyik egészen új irányát jelenti a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének vizsgálata. Az ötödik fejezet ezzel összhangban az iskola identitáskonstrukcióban betöltött szerepét járja körbe, egyúttal rámutat arra is, hogy az iskolához kapcsolódóan milyen vizsgálatok elvégzése lehetséges és indokolt.

A hatodik fejezet az elvégzett vizsgálatok módszertani kérdéseivel foglalkozik. Két 2017-ben lebonyolított online mérés részleteit ismertetjük, amelyek során 1-7. évfolyamos tanulók nemzeti identitását vizsgáltuk. A módszertani fejezet egyúttal bemutatja a kutatási folyamat lépéseit, ismerteti a mérőeszközök kidolgozásának menetét.

A következő három empirikus fejezet azokat az eredményeket mutatják be, amelyek a nemzeti identitás tudáskészletének egy-egy elemére vonatkoznak. Kutatásunkban azt a három jelenséget vizsgáltuk, amelyeket már korábban is említettünk (nemzeti szimbólumok ismerete, nemzeti identitás erőssége, a magyarokra és más nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiák). A hatodik fejezetben az általunk fejlesztett tesztek segítségével jellemezzük 1-6. évfolyamos

tanulók nemzeti szimbólumokra vonatkozó tudásszintjét. A hetedik fejezet a nemzeti identitás erősségére vonatkozó eredményeket mutatja be 1-7. évfolyamon. Emellett foglalkozunk azzal a kérdéssel is, hogy milyen kapcsolat mutatható ki a tanulók attitűdje és tudásszintje között. A nyolcadik fejezet a magyarokra, amerikaiakra, románokra és lengyelekre vonatkozó sztereotípiákat mutatja be 5. és 7. évfolyamos tanulók körében, valamint a sztereotípiák kapcsolatát a tanulók attitűdjeivel.

Az utolsó fejezet összegzi az értekezésben bemutatott kutatások eredményeit, felvázolja, hogy az eredmények alapján a nemzeti enkulturáció milyen mintázata rajzolódik ki hazánkban általános iskolások esetében. Kitérünk arra is, hogy nemzetközi összehasonlításban hogyan értelmezhetők a kapott eredmények. Végezetül utalunk arra is, hogy a milyen további lehetőségek vannak a téma kutatásában, mely célcsoportok és jelenségek további vizsgálata indokolt.

Az értekezésben bemutatott kutatások eredményei egyrészt a pedagógiai diagnosztikát (Vidákovich, 1990) szolgálják, segítségükkel megismerhetjük, hogy az alaptantervi dokumentumokban megfogalmazott célok milyen módon valósulnak meg a pedagógiai gyakorlatban. Az iskola identitáskonstrukcióban betöltött szerepéről, az iskolai hatásokról ugyanakkor nem szolgál eredményekkel, azonban a tanulók jellemzőinek a megismerése az első lépés a további, az iskolai folyamatok feltérképezését célzó kutatásokhoz. Az eredmények hasznosíthatók az oktatáspolitikai döntések tudományos megalapozásában (Kozma, 2006), a tantervi célkitűzések újradefiniálásában, pontosításában. Ezentúl az eredmények az általános iskolai pedagógusok számára is hiánypótlók, segítenek a tantervi dokumentumokban megfogalmazott célok értelmezésében. Az eredmények példákat szolgáltatnak arra vonatkozóan is, hogy milyen módszerekkel vizsgálhatók tanulók nemzeti identitásának elemei.

Az eredmények hasznos információval szolgálhatnak a fejlesztő programok és anyagok kidolgozásához; ezek megvalósítására többféle lehetőség is adódik. Az eredmények hasznosíthatók fejlesztő kísérletek, az azokhoz kidolgozott óratervek, tematikus tervek megtervezéséhez, valamint a kutatáshoz használt mérőeszközök lehetővé tehetik a tanulók nemzeti identitásának kísérlet előtti és utáni jellemzését. A fejlesztőprogramok fő tartalmát a nemzeti kultúra adhatja, annak direkt közvetítése hathat pozitívan a tanulók azonosságtudatára.

2.A NEMZETI IDENTITÁS A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKBAN

Az identitás a társadalomtudományok központi fogalma, amely a pszichológia, a történettudomány és a szociológia érdeklődésére is számot tart. A nemzeti azonosságtudat vizsgálatára vállalkozó kutatásoknak számolniuk kell az identitás-kutatások kihívásaival (l. Stachel, 2007). Pataki (1982, 1997) nagy integráló erővel rendelkező fogalomnak tekinti az identitást, ugyanakkor hangsúlyozza az ebből fakadó nehézségeket. Az identitás divatfogalommá vált, sokféle értelmezése létezik a szakirodalomban. A terminológiai sokféleségben való eligazodáshoz, a fogalom interdiszciplináris megközelítéséhez nélkülözhetetlen az említett társadalomtudományi kutatások eredményeinek összegzése, a fogalom tartalmának és jellemzőinek feltárása.

A következő fejezetekben bemutatjuk azokat a megállapításokat, melyeket a pszichológia, a történettudomány és a szociológiai fogalmazott meg a nemzeti identitással kapcsolatban. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy az egyes tudományterületek nem határolódnak el egymástól élesen, mindegyik esetében vannak olyan területek, ahol a pszichológia és a történettudomány vagy éppen a pszichológia és a szociológia kapcsolódik össze szorosan. Éppen ezért az egyes fejezetekben nem csak kizárólag az adott tudományterület eredményeit említjük meg.

A pszichológiai kutatások az identitás személyiségben elfoglalt helyéről, eredetéről, funkciójáról adnak képet. Segítik a nemzeti identitás értelmezését, legfontosabb jellemzőinek megállapítását, az identitásfejlődés értelmezését. A történettudományi kutatások a kultúra és a politikai szándék identitásképző erejére mutatnak rá, így elsősorban az azonosságtudat eredetére vonatkozó állításokat fogalmaznak meg. Végezetül a szociológiai vizsgálatok egyéni és társadalmi szinten is értelmezik a nemzeti azonosságtudatot, ebből fakadóan azt vizsgálják, hogy milyen társadalmi folyamatok játszanak szerepet a nemzeti identitás fejlődésében, valamint milyen megjelenési formái vannak az azonosságtudatnak a magyar társadalomban.

2.1. A nemzeti identitás pszichológiai értelmezése

2.1.1. Definíciós problémák

A pszichológiai kutatások segítenek meghatározni az identitás, azon belül a nemzeti identitás személyiségben elfoglalt helyét, funkcióját és főbb jellemzőit. A szakirodalom azonban nem egységes, a különböző irányzatok eltérő tartalommal töltik meg a fogalmat. A pszichológiai munkákban az identitás mellett gyakran használt kifejezés az én, az én-rendszer, az azonosságtudat és a különböző identitáskategóriák (pl. nemi, etnikai, nemzeti identitás), azonban a közöttük lévő viszony ritkán tisztázott. A következőkben kísérletet teszünk rá, hogy eligazodjunk a fogalmi sokféleségben, és állást foglaljunk abban, az identitás mely értelmezését kívánjuk munkánkban alkalmazni.

A szakirodalom megosztott: egyesek szinonimaként használják az ént és az identitást (l. Vigolens, Schwartz & Luyckx, 2011), míg mások élesen megkülönböztetik őket, és az identitást az én alrendszerének tekintik (l. Leary & Tangney, 2012). Ez utóbbi megközelítés további sajátossága, hogy az identitást mindig valamilyen jelző kíséretében használják. Így ezek a

kutatások személyes identitással vagy társadalmi identitásokkal, konkrét identitáskategóriákkal (pl. nemi, etnikai, nemzeti identitás) foglalkoznak. A megosztottság a különböző tudományterületek eltérő megközelítéseiben gyökerezik, az ebből fakadó eltérő elméleti megfontolásokban és tudományos terminológiában.

Pataki (1982) az identitás-kutatás különböző irányzatait azonosította (1. táblázat). Az én-hangsúlyú megközelítések azonos konstruktumnak tekintik az ént és az identitást. A főleg a személyiség- és klinikai pszichológiában alkalmazott megközelítés további jellemzője, hogy az egyéni és a társadalmi térből származó tapasztalatokat egyaránt az én forrásának tekintik (l. Damian & Robins, 2012; McConnel, Shoda & Skulborstad, 2012). Az én terminológiai tisztázása nem könnyű feladat; Leary és Tangney (2012) ötféle én-értelmezést azonosított a szakirodalomban. Az ént használják (1) a személy jelölésére, (2) a személyiséghez hasonló, ám annál szűkebben értelmezett fogalomként, (3) az én-élmények alanyaként, valamint (4) az egyén önismereteinek összességeként és megjelenik (5) az önszabályozás irányítójaként is. Az én-hangsúlyos elméletekben gyakran *Ki vagyok én?* kérdésre adott válaszként határozzák meg az identitást (l. Vigolens et al., 2011), azaz az egyén önismereteinek összességét értik alatta.

1. táblázat. Az énkutatások megközelítései és jellemzői (Pataki, 1982 nyomán)

Elméleti megközelítés	Legfontosabb jellemző
én-hangsúlyú megközelítés	az ént és az identitás szinonimaként használják egyéni és társas-társadalmi tapasztalatok szerepének hangsúlyozása
szituatív megközelítés	identitás és szerep fogalmának használata a dinamizmus, a társadalmi interakciók szerepének hangsúlyozása
strukturalista megközelítés pszichológiai változata	személyes és társadalmi identitások megkülönböztetése csoportfolyamatok szerepének hangsúlyozása
strukturalista megközelítés szociológiai változata	személyes és társadalmi identitások megkülönböztetése történeti és társadalmi kontextus szerepének kiemelése

A helyzeti vagy szituatív elméleteket (l. Pataki, 1982) a szociológia és szociálpszichológia képviselői dolgozták ki. A szituatív megközelítés Mead (1973) munkásságában gyökerezik; meglátása szerint az egyén és a társadalom között zajló állandó interakció vezet az én társas eredetű részének kialakulásához, folyamatos változásához. Ebben a megközelítésben a társas eredetű rendszer jelölésére már nem is feltétlenül az identitás kifejezést használják, hanem a szerep kifejezés alkalmazásával igyekeznek érzékeltetni a rendszer dinamizmusát (l. Pataki, 1982; Váriné, 1994).

Végül Pataki (1982) a strukturalista megközelítést említi, azon belül is az egyénen belül zajló eseményekre fókuszáló pszichológiai és a társadalmi-történelmi változásokra koncentráló szociológiai változatot. Közös vonásuk, hogy az én kettős meghatározottsága mellett érvelnek, és az én két alrendszerét különböztetik meg. Az élettörténetből származó, az egyéni jellemzőkre

vonatkozó információk a személyes identitásban összegződnek. A társadalmi térből az egyén önmagára, a társadalmi kontextusban elfoglalt helyzetére vonatkozó tudása a társadalmi identitásokban képeződik le. A szerző a társadalmi identitásokat a következőképpen definiálja: „...az én-nek nevezett hipotetikus fogalmi konstrukció sajátos „alrendszere”, összetevője vagy aspektusa. Azt tükrözi, hogy az egyén miképpen észleli, éli át és írja le tulajdon társadalmi minőségét, vagyis pszichikusan miként képezi le önmagát mint a társadalmi viszonyrendszerek különös egyedi hordozóját.” (Pataki, 1982, p. 26).

A megközelítések összevetése rámutat, hogy bizonyos általános vonások azonosíthatók. Habár az én-hangsúlyos megközelítések nem definiálnak külön fogalmat a társas eredetű éntudás jelölésére, a további megközelítések alapján úgy tűnik, hogy mégis érdemes ezeket az elemeket külön rendszerként kezelni. Egyrészt azért, mert a helyzeti megközelítések felhívják a figyelmet a társas eredetű én-tudás dinamizmusára. Arra kevesebb figyelem irányul, hogy az én egyéni, nem a társadalmi interakcióból származó elemei milyen stabilitást mutatnak. Elképzelhető, hogy a különböző forrásokból származó én-ismertek dinamizmusa eltérő, ami indokoltá teszi fogalmi megkülönböztetésüket. A strukturalista elméletek továbbá az én-rendszer társadalmi meghatározottsága mellett érvelnek. Hangsúlyozzák, hogy a társadalmi-történelmi folyamatok eredményeként létrejövő kollektív csoportnarratívák, a csoportok önmeghatározása leképeződik az egyénben, és az egyéni életútól elkülönülő tudásrendszert alkot.

Mindezek alapján úgy gondoljuk, hogy indokolt az én és az identitás fogalmi megkülönböztetése. Pataki (2008, 2011) a különböző irányzatok szintetizálására törekszik, mind a fogalomhasználat, mind az én-rendszer jellemzőinek leírásában. Az egyes irányzatok az én-rendszer egy-egy aspektusát emelik ki, vizsgálják részletesebben, azonban ezek nem zárják ki egymást, éppen ellenkezőleg, kiegészítik és felhívják a figyelmet ezen rendszer komplexitására. Elfogadjuk a szerző érvelését, miszerint az én összetett, sokfunkciós rendszer, amely a személy önmagáról való tudását tömöríti. Elemzése az egyes megközelítésmódokról azt is alátámasztja, hogy indokolt ebben a sokfunkciós rendszerben külön alrendszerek megkülönböztetése. Ezek egyike a társadalmi identitások (köztük a nemzeti identitás) rendszere, amely a személy önmagára vonatkoztatott, társadalmi eredetű tudását jelöli.

2.1.2. Az én-rendszer és a társadalmi identitások jellemzői

Az identitás, valamint a nemzeti identitás jellemzőinek, funkcióinak és működésének megértését segítheti az én-rendszer jellemzőinek megismerése. Pataki (2008, 2011) az ént egy olyan rendszerként értelmezi, amely az emlékezetben tárolódik, „dinamikus stabilitás” és jelentős egyéni különbségek jellemzik; funkciója a személyállandóság érzésének megteremtése és az adaptív viselkedés biztosítása. Az én-rendszer működésének megértéséhez vegyük sorra a meghatározásban szereplő elemeket.

Az én-rendszer a pszichikus rendszerben tárolt reprezentációk összességének tekinthető. Ezen reprezentációk egy része az egyéni élettörténetből táplálkozik (l. Pataki, 2001). Az egyén számára fontos csoportok narratíváiban szereplő reprezentációk is beépülhetnek én-rendszerbe (l. Bernáth, 2010; László, 1999). Ezek a narratívák lehetővé teszik, hogy az egyén saját életén kívül eső korszakok menetében, egy közösség élettörténetében is elhelyezze magát.

Az én-rendszer reprezentációinak körülhatárolása azonban korántsem egyszerű feladat, mert a memóriában tárolt bármely elem aktiválódhat és szerepet játszhat a rendszer működésében.

A szakirodalom megosztott abban a tekintetben is, hogy az én-rendszert mennyire tekinti stabilnak vagy éppen dinamikusnak. Vigolens, Schwartz és Luyckx (2011) szerint a személy érdekeinek, motivációjának megfelelően egyes elemek stabilnak mutatkoznak, míg másokat helyzeti aktiválódás jellemez. Az én-rendszer e jellemzőjét Pataki (2011) „dinamikus stabilitásnak” nevezi. Meglátása szerint az én-rendszerben folyamatosan érvényesülő, a pozitív önértékelés megőrzésére való törekvése járul hozzá a stabilitás fenntartásához. A stabilitás másik forrása az egyén valahova tartozásának szükségletéből ered, arra készítetve a személyt, hogy csoportokhoz kötődjön, azokkal azonosuljon. Bizonyos esetekben ezek a csoportazonosulások (pl. nem, nemzet, etnikai közösség) az egyén egész élettörténetén átívelően fontos szerepet kapnak, így az én-rendszer stabil elemeivé válnak.

A rendszer dinamizmusával kapcsolatban érdemes kitérni a fejlődésre is, amely ebben az esetben a reprezentációk gyarapodását jelenti. A gyarapodás több szinten is végbe mehet: gyarapodhatnak az egyes elemek (pl. ismeretek, érzelmek, motívumok), az énes alrendszerek (pl. önéletrajzi emlékezet, hivatástörténet) elemei, valamint a teljes rendszer az olyan átfogó rendszerek révén, mint az önértékelés. Az én-rendszerben mutakozó variancia is jelentős: a rendszer reprezentációinak kiterjedtsége és hierarchiája nagy egyéni különbségeket mutat. A különbségek forrása egyértelműen az önreflexió – az én és a környezett közötti visszacsatolás – fejlettségével hozható kapcsolatba, azaz, hogy a személy milyen gyakran és milyen eredményességgel építi be az önmagára vonatkozó visszajelzéseket énjébe. Az önreflexió és az én-rendszer közötti kapcsolat kölcsönös: az önreflexió az én kialakulásának feltétele (Pataki, 2008), ugyanakkor az én-rendszer viszonyítási alapként is működik az önreflexió számára, mely hozzájárul az én-rendszer vizsgálatához, viszonyításához és fejlesztéséhez (Nagy, 1994, 2002).

Az én-rendszer és az identitás dinamizmusa azonban nemcsak a fejlődés során tapasztalható, hanem állandó jellemzőnek tekinthetjük. A nemzeti identitás elemeinek dinamikus aktiválódását bizonyítja, hogy az amerikai egységről olvasott manipulált szövegek esetében főiskolások szignifikánsan eltérő válaszokat adtak a nemzeti identitást mérő kérdésekre (Li & Brewer, 2004). A hosszú távú lakóhely-változtatás esetében is kimutatták, hogy a nemzeti kontextus előtérbe helyezésével más válaszok születtek. A skót válaszadók a nemzeti kontextust hangsúlyozó helyzetben inkább preferáltak skót városokat, mint angolokat (Reicher, Hopkins & Harrison, 2007). Carvalho és Luna (2014) eredménye szerint az újságcikkekben megjelenő nemzeti szimbólumok hatással voltak arra, hogy miként viszonyultak a válaszadók az adott cikkhez. A nemzeti kontextusban szereplő hír erősebb reakciót vált ki az olvasókból, mint ugyanaz a hír más nemzeti kontextusba ágyazva.

Olyan kutatási eredményt nem találtunk, amely gyerekek vagy serdülők nemzeti identitásának dinamizmusát vizsgálta volna. Több tényező is magyarázhatja ezek hiányát. A fiatalok esetében a reprezentációk intenzív gyarapodása a jellemző, így a kutatások inkább általános jellemzők megfogalmazására törekszenek. Ezzel azonban elhanyagolják az identitáskategóriák egyik fontos aspektusát, ami megkérdőjelezi az eredmények általánosíthatóságát. A felnőttek körében végzett felmérések azt mutatják, hogy a nemzeti kontextus hangsúlyozásával aktiválódnak a nemzeti identitás elemei. A gyerekek és serdülők

identitáskonstrukciójának vizsgálatára vállalkozó kutatásoknak ezért mindenképpen figyelmet kell szentelniük a reprezentációk dinamikájának.

Az én-rendszer eddig ismertetett jellemzőivel összhangban többfunkciós rendszernek tekinthető. Alapvető céljai a személyészlés folytonosságának biztosítása és a hatékony viselkedésszabályozás. A stabilitást biztosító összetevőknek köszönhetően az egyén képes az idő múlása és a körülmények állandó változása ellenére is önmagát folyamatos létezőként, konzisztens egészként észlelni a maga egyediségében. Az én-rendszer élettörténetből és a csoportnarratívákból származó elemei teremtik meg ennek a stabilitásnak az alapját. A változatlanság mellett fontos szerepet kap az én-rendszer adaptivitása is, ami lehetőséget ad a körülményekhez való alkalmazkodáshoz (Pataki, 2008, 2011).

Az előzőkben a célunk az volt, hogy bemutassuk az én-rendszer funkcióját. Az én-rendszer elemeinek forrásaira már eddig is tettünk utalásokat, amelyeket ismételtén összefoglalunk. Az én természetével kapcsolatban már a legkorábbi munkák is annak kettős meghatározottsága mellett érveltek (I. James, 1890; Mead, 1973). A személyes identitás az egyéni élettörténetből a személy önmagára vonatkoztatott tudását tömöríti. Ez magában foglalja a személy egyéni jellemzőit például a fizikai jellemzőket, a személyiségvonásokat, azaz mindazon jellemzőket, amely egyedivé teszik a személyt. Ugyanakkor minden egyénnek vannak olyan jellegzetességei is, amelyek társadalmi minőségéből fakadnak, hogy milyen anyanyelven beszél, milyen etnikai közösség tagjának tekinti önmagát. A társadalmi identitások tehát mindazon identitáskategóriákat tömörítik, melyeket a személy önmagára vonatkoztatva érvényesnek tart. Fontos megemlíteni, hogy a két alrendszer megkülönböztetése pusztán elméleti, mind az élettörténetből származhatnak olyan információk, amelyek az egyén társadalmi identitásait gazdagítják, mind a társadalmi diskurzusok is hozzájárulhatnak az egyéni attribútumok gyarapításához (Csepeli, 2006).

Az újabb kutatások az én-rendszer kettős szerkezetét tovább bővítik, és három alrendszert különböztetnek meg. Továbbra is önálló rendszerként kezelik a személyes identitást, amely az egyéni élettörténetéből származó tudását tömöríti. A csoportszintű interakciók mellett ugyanakkor számolnak azzal, hogy az interperszonális kapcsolatok is segítik az egyén önismeretének gyarapodását. Az ezekből a helyzetekből a személy én-rendszerébe beépülő szerepeket, interperszonális helyzetekben megmutatkozó képességeit, viselkedéseit tömörítő információkat a relációs éntudás összegzi. Végezetül a csoporttagságból származó önismeretek a kollektív éntudás, azaz az egyén által birtokolt identitáskategóriák tömörítik (Brewer & Gardner, 1996, Swann Jr & Bosson, 2011; Sedikides & Brewer, 2011).

Az előzők alapján megállapítható, hogy az identitáskategóriák az én-rendszer társas eredetű részének tekinthetők, azonban a személyes és relációs énnel is szoros kölcsönhatásban van. Ez alapján tudjuk azt, hogy az én-rendszer mely eredetű alrendszerében helyezkednek el az identitáskategóriák (köztük a nemzeti identitás), az azonban még tisztázni kell, az én-rendszer mely funkcionális elemeivel (pl. énkép, önértékelés) áll kölcsönhatásban. Mivel az identitáskategóriák a csoporttagságból származó éntudást, az egyén önismeretének egy jelentős szeletét jelentik, ezért a szakirodalom az énkép részének tekinti. Az énkép összetett kognitív struktúra, mely tartalmi és értékelő elemeket is tartalmaz. Az identitáskategóriák az énkép különálló elemei, amelyek a csoportokban elfoglalt pozíciókkal kapcsolatban belsővé tett jelentéseket és elvárásokat tömörítik (Stryker & Burke, 2000; Bennett & Sani, 2004; Oyserman, Elmore & Smith, 2012).

Az identitás az én alrendszerének tekinthető, így az én-rendszerre vonatkoztatott megállapítások az identitás esetében is érvényesek lehetnek. Mindezek alapján a társadalmi identitásokat, köztük a nemzeti identitást, többfunkciós rendszereknek tekintjük a továbbiakban, amely rendszerek reprezentációk formájában tárolódnak a pszichikus rendszerben. Az én-rendszerhez hasonlóan bizonyos elemeket stabilitás jellemezheti, míg másokat helyzeti aktiválódás. Végül jelentős egyéni különbségek mutatkozhatnak a rendszer kiterjedtségében, és elemeinek aktiválódásában. Funkciójukat tekintve elmondható, hogy „az identitás az egyik legfontosabb *pszichikus közvetítő konstrukció* az egyén és a társadalom között” (Pataki, 1982, p. 248, eredeti kiemelés), motivációs rendszer, az egyén adaptív viselkedésének szabályozója, az egyén énképének része.

2.1.3. A strukturalista identitáselméletek pszichológiai változatai

Pataki (1982) megkülönbözteti a strukturalista identitáselméleteket, azon belül is azok pszichológiai és szociológiai változatát. A következőkben a pszichológia változat legfontosabb jellemzőit és az ide sorolható elméleteket mutatjuk be, melyek a szociálpszichológiában gyökereznek. Kiindulási alapjuk az, hogy a társadalmi lét elkerülhetetlen következménye a társadalmi minőségek leképeződése az egyén én-rendszerében. Bírálják az interakcionistaakat az interperszonális kapcsolatos identitásképző szerepének túlhangsúlyozása miatt és felhívják a figyelmet a tágabb kontextus szerepére a folyamatban.

A strukturalista elméletek pszichológiai változatához tartozik a társas identitás elmélete és az önkategorizáció elmélete. Tajfel és Turner (1979) szerint észlelésünkben kognitív hatékonyságra törekszünk, így nemcsak a tárgyak vagy a személyek észlelésében nyúlunk a kategorizáció eszközhöz, hanem a társas térből érkező információkat is e folyamat segítségével rendszerezzük. A kategorizáció ugyanakkor az információfeldolgozás hatékonysága mellett a társas térben való eligazodást, tájékozódást szolgálja, azáltal, hogy önmagunkat is elhelyezzük a rendelkezésre álló kategóriák egyikében. A szerzők szerint a társas interakciók egyik részét csoportközi helyzetek alkotják, amelyekben több csoport, és annak tagjai vesznek részt. Ezekben a helyzetekben a résztvevők társas én-rendszere, azon belül is a csoporttagságnak megfelelő identitáskategória aktiválódik. 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, a többi, összehasonlításban résztvevő csoport leértékelésével valósul meg. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a pozitív önértékelés többféleképpen is fenntartható, a csoportok fel- és leértékelése csak egyike a lehetséges önértékelés-növelő és -fenntartó stratégiáknak. A szerzők utalnak rá, hogy a csoport elhagyása, a csoportok más szempontból történő összehasonlítása vagy a közöttük lévő versengés fokozása is elősegítheti az egyén önértékelésének fenntartását.

Az önkategorizáció elmélete (Oakes, Haslam & Turner, 1994; Reynolds & Turner, 2001) a korábbi elmélet továbbfejlesztésének tekinthető, amely képes magyarázatot adni arra, hogy csoportközi helyzetekben miért az adott identitáskategória aktiválódik az én-rendszer elemei közül. Az identitáskategóriák alkalmazásakor kétféle szempontot mérlegelünk, egyrészt csak azok a kategóriák jönnek számításba, amelyek az adott helyzetben elérhetőek, másrészt a lehetséges kategóriák közül azt választjuk ki, amelyik leginkább alkalmas az észlelt helyzet

értelmezésére, jelentéssel való megtöltésére. Az elmélet szerint a csoportok meghatározását, a megfelelő kategóriák működésbe lépését a csoportok észlelésének torzulása követi. A csoport tagjait az adott szempont szerint egymáshoz hasonlóknak és egymással felcserélhetőnek észleljük, ugyanakkor ezzel párhuzamosan a csoportok közötti különbségeket túlhangsúlyozzuk. Az aktiválódott identitáskategória hatására a már korábban ismertetett értékelési folyamatok következnek be, azonban az elmélet ezt tovább bővíti és felhívja a figyelmet arra, hogy a társas befolyásolás révén a csoport arra is hatást gyakorol, hogyan értelmezzük a bennünket körülvevő társas világot (l. pl. csoportnormák).

Hornsey (2008) összefoglalta az elméletek hatását, a kutatókra váró kihívásokat és a további kutatási lehetőségeket. A megfogalmazott összefüggések részben a sztereotípiakutatásra voltak számottevő hatással, mivel rámutattak a sztereotípiák kontextus-függőségére, a kategorizáció társas funkciójára, valamint a csoportok egyéni viselkedésre gyakorolt hatására, emellett hozzájárultak a csoportközi viselkedés kísérleti kutatásának meghonosodásához. Számos kutatás elméleti alapjául szolgáltak, így mára már paradigmává nőttek ki magukat, melynek ugyanakkor számos kritikája napvilágot látott az elmúlt évtizedekben. Az egyik ilyen kritika a redukcionizmus vádja, mely szerint a paradigma követői túlhangsúlyozzák az egyéni tényezők szerepét a csoportközi folyamatok értelmezésében. Mások ezzel ellentétben pont azt találják problémásnak, hogy elhanyagolják az elméletek az egyének szerepét a viselkedést befolyásoló csoportnormák formálásában.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a társas identitás és az önkategorizáció elmélete két olyan nagyhatású elméleti keretrendszer, amely a mai napig meghatározza a csoportközi kapcsolatok kutatását. Legfontosabb felfedezésük, hogy az identitáskategóriák működésének elengedhetetlen feltétele a csoportközi, vagy legalábbis akként észlelt helyzet, amelyben működésbe lép az egyén megfelelő identitáskategóriája, megtörténik a csoportok összehasonlítása. Ebből fakadóan az identitáskutatások nemcsak az adott identitáskategóriával kapcsolatos reprezentációkat vizsgálják, hanem más csoportokkal összehasonlítva elemzik a saját csoport értékelését, a csoportokról kialakított reprezentációkat.

2.2. A nemzeti identitás és a történettudomány kapcsolata

2.2.1. A nemzet fogalma

A történettudomány több ponton is segítségünkre van, amikor a nemzeti identitás fogalmát, jellemzőit szeretnénk megismerni. Egyrészt segít tisztázni a nemzet fogalmát, másrészt rámutat a nemzeti történelem identitásképző- és fenntartó szerepére, valamint értékes információkat szolgáltat a nemzeti fejlődés jellegzetességeiről, a nemzeti identitás történeti eredetével kapcsolatban. Elsőként a nemzet meghatározására vállalkozó klasszikus munkákat mutatjuk be.

A nemzet meghatározása nem könnyű feladat, sokféle értelmezése létezik a szakirodalomban. A 19. század végén Ernest Renan (1995) a következő fontos megállapításokat tette a nemzetek jellemzőivel kapcsolatban. Meglátásai szerint a nemzet nem más, mint emlékezetközösség, egyfajta értelmezési keret, amely a közös múltban gyökerezik. Ugyanakkor szorosan kötődik a jelenhez is, mert a közösség tagjainak abbéli vágya élteti, hogy a múltbeli előzményeket folytatva a nemzet tagjai a jelenben és a jövőben is közös döntéseket hozzanak.

Cohen (1985/2001) a nemzetek két fontos sajátosságát emeli ki: tagjainak vannak közös jellemzőik, e jellemzők alapján meghatározzák önmagukat és másoktól meg is különböztetik. A közös jellemzők által életre hívott és fenntartott közösséget Anderson (1983/2006) elképzelt közösségnek nevezi, ahol a tagok csak kis része ismeri egymást személyesen. Viszont a tömegkommunikációs eszközök (pl. nyomtatott sajtó) 19-20. századi elterjedése lehetővé tette, hogy az emberek megéljék a nemzethez tartozás érzését, széles körben megismerjék azokat a közös jellemzőket, amelyek összetartják ezt az elképzelt közösséget.

Hobsbawm (1992/1997) szerint szintén elengedhetetlenek a közös jellemzők (pl. nyelv, közös történelem, kultúra), azonban politikai akarat nélkül – legyen az alulról vagy felülről jövő – egy közösség nemzetté válása sem mehet végbe. Végezetül Smith (2009) értelmezését érdemes kiemelni, amely a legteljesebb összefoglalása annak, hogy milyen közös jellemzők teszik a nemzetet nemzetté. A nemzet tagjai saját névvel különböztetik meg magukat, közös emlékezettel, szimbólumokkal, mítoszokkal, valamint hagyományokkal, szokásokkal, törvényekkel és (tömeg)kultúrával rendelkeznek. Mindezek mellett egy specifikus földrajzi területhez kötődnek, melyet a szülőföldjüként tartanak számon.

Az ismertetett meghatározásokból kiindulva megállapíthatjuk, hogy a nemzet elképzelt emberi közösség, abban az értelemben, hogy méretét tekintve lehetetlen az összes tag közötti közvetlen személyes kapcsolat és interakció. Ennek ellenére a tagok felismerik összetartozásukat, és egy közösség tagjaként definiálják önmagukat. Összetartozásuk észlelésének és megélésének alapja a közösnek tekintett múlt, melyben a nemzet tagjait érintő események, valamint a múltban gyökerező hagyományok és szokások kapnak helyet. A közös múlt mellett számos olyan tényezőt észlelnek közvetlenül a nemzet tagjai a jelenben is, melyek erősítik az összetartozás érzését. Ilyen tényezőnek számít a nyelv, a közös kultúra, valamint a nemzeti szimbólumok.

2.2.2. A nemzeti identitás megjelenésének történeti körülményei

A 19-20. század a közoktatás expanziójának időszaka volt mely során az állam egyre nagyobb kontrollt gyakorolt az iskolarendszer felett, és azt a nemzeti célok szolgálatába állította (Pukánszky & Németh, 1999; Ring, 2004). Például a korszakban formálódó kontinentális iskolarendszerek középfokú intézményeinek egyik célja éppen a tanulók nemzeti identitásának erősítése volt (Kozma, 2006). A nemzeti célok megfogalmazása a 19. században kibontakozó nemzeti mozgalmaknak, a nacionalizmusnak köszönhető. Fontos megjegyezni, hogy a nacionalizmust többféle értelemben is használja a szakirodalom (l. Smith, 1995), a továbbiakban a lehetséges értelmezések közül a nemzetállamok megteremtését célzó politikai mozgalmat értjük alatta.

Ma is élénk vita folyik a kutatók között a nacionalizmus kiváltó tényezőiről és időbeli kereteiről. A modernisták az industrializáció okozta változásokat vélik felfedezni a nacionalizmus hátterében, és kifejezetten újkori fejleménynek tekintik azt. Az etnoszimbolisták ezzel szemben nem tagadják a modernitás szerepét, de úgy vélik, hogy a nemzetek kialakulása hosszabb folyamat eredménye, amely folyamatban a közös kultúra a katalizátor (Ring, 2004).

Az elméletalkotók gondolatait áttekintve további hasonlóságok is felfedezhetők. A modernisták közül Anderson (1983/2006) a könyvnyomtatás megjelenésében és elterjedésében látja a döntő mozzanatot. Az így elérhetővé vált nyomtatott sajtó közvetítette, a mindinkább

egységesedő nemzeti nyelvet, és lehetőséget adott, hogy az olvasók megélik a nemzet „elképzelt közösségét”. Gellner (1983/2009) az ipari társadalom egységes kultúrájának megjelenéséhez vezette vissza a nacionalizmus gyökereit. Meglátása szerint az ipari fejlődés együtt járt a kisebb méretű agrárközösségek felbomlásával, és az egységes ipari társadalom, a nemzet megszületésével. Végül Hobsbawm (1991/1997) szerint a nyelv, a közös kultúra és a központi politikai akarat is fontos tényezőként jelent meg a nacionalizmus kialakulásában. Az etnoszimbolisták közül Smith (2009) munkásságát érdemes kiemelni, melyben a nemzet szimbolikus-kulturális forrásain van a hangsúly. A nemzeteket megelőző etnikai „magok” kultúrája (pl. szokások, mítoszok, szimbólumok) vertikális és horizontális folyamatok során terjedtek szét az egész társadalomban. Az így létrejött közös értelmezési keret vált az összetartozás, a közös identitástudat megteremtőjévé.

Habár az ismertett elméletek különböző tényezőket azonosítanak a nacionalizmus katalizátoraként, több dologban egyetértenek. A 19. századnak kitüntetett szerepe van a nemzeti mozgalmak történetében, amely egybeesik az iskoláztatásban bekövetkezett változásokkal. Az elméletek további közös pontja, hogy sok más változó mellett a kultúrát tekintik az egyik legfontosabb identitásképző tényezőnek. A szakirodalom alapján megalapozottnak tűnik az a feltételezés, hogy a nemzeti mozgalmak az iskoláztatás átalakulása kölcsönösen ösztönözték egymást. A nacionalizmus következtében az iskola a nemzeti kultúra fontos közvetítőjévé vált, amivel jelentősen hozzájárult a nemzeti identitás konstrukciójához. A nemzeti azonosságtudat iskolai közvetítése fontossá tette az egyének számára a nemzeti kereteket, és végső soron a nemzeti mozgalmak felerősödéséhez vezethetett.

2.2.3. Emlékezés, történettudomány és a nemzeti identitás konstrukciója

Az imént ismertett megközelítések rámutattak arra, hogy a közös múlt és kultúra a nemzeti identitás konstrukciójának forrása. Éppen ezért a nemzeti identitás kutatása nem mellőzheti a történettudomány megközelítést sem, azonban számot kell vetnünk azzal is, hogy a történelemtudomány nem az egyetlen forrás, amelyből a nemzeti azonosságtudat táplálkozik. Az azonosságtudat egyik legfontosabb forrása a közös múlt megélése, az emlékezés, ezért a következőkben áttekintjük, hogy az emlékezésnek milyen lehetséges módjait különböztethetjük meg, és ezek miként vesznek részt a nemzeti azonosságtudat kialakulásában, fennmaradásában.

Az emlékezés megvalósulhat egyéni és csoportszinten is. Az egyéni emlékezet a közösség emlékezetének működése nélkül csak az egyén életében bekövetkező események megőrzésére képes. Ezzel szemben a közösség emlékezete alkalmas az egyén életén túlnyúló események rögzítésére. A közösségi szintű emlékezésnek kétféle típusát különböztethetjük meg. A kommunikatív emlékezet a közösség szájhagyomány útján, élőszóban terjedő és fennmaradó emlékezetét jelenti. Az emlékezés e formája azonban korlátozott, az idő múlásával együtt határa is változik, így az egyre távolabbra tolódó múltbeli események lassan kikopnak belőle és a közelmúlt történései veszik át a helyüket. A kollektív emlékezet ezzel szemben alkalmas az egyének szájhagyomány útján megőrzött emlékezetén túlnyúló események rögzítésére, egyúttal az emlékezés tudományos, történettudomány által megvalósuló megőrzését is jelenti (Assmann, 1999).

Az egyéni emlékezet tehát korlátozott, viszont az egyén által átélt mindennapi, ugyanakkor a nemzet számára fontos események (pl. részvétel egy nemzeti megemlékezésen)

hozzájárulnak a nemzethez tartozás átélésében, a nemzeti kötődés fennmaradásában. Az egyéni tapasztalatok jelentősen bővíthetők a kommunikatív emlékezet segítségével (pl. egy ismerős élménybeszámolója az '56-os forradalomról), és kitágítják az egyéni emlékezet határait. Végezetül a kommunikatív emlékezetből kiszoruló események megőrzése a történettudományra marad, amely tudományos eszközök felhasználásával vizsgálja, értelmezi és megőrzi a nemzeti emlékezet kollektív elemeit. Az egyéni tapasztalatok mellett tehát a kommunikatív emlékezetnek, ebből fakadóan az egyént körülvevő szociokulturális közegnek van szerepe. Végezetül a távoli múlt eseményei, a kommunikatív emlékezetből kiszorult elemek a történettudomány közvetítésével jutnak el az egyénhez. Ebben a szociokulturális közeg mellett az iskolai történelemtanításnak (Szebenyi & Vass, 2002a, 2002b) van jelentős szerepe, melyen keresztül sokan először találkoznak ezekkel az elemekkel.

Gyáni Gábor (2010, 2012) a történetírás kollektív emlékezet őrzésében betöltött szerepét azzal is kiegészíti, hogy a történetírás a többi tudományhoz hasonlóan a 19. században lépett a tudományvádlás útjára, pont abban az időszakban, amikor a nacionalizmus, a nemzetállamok megteremtésére való törekvés virágkorát élte. Az e körülmények között formálódó történettudomány sokáig meghatározó feladatának tekintette a nemzeti történelem feltárását és megőrzését. Ezzel a kollektív emlékezet előállítójává és megőrzőjévé lépett elő. Ugyanakkor azt is hozzáteszi, hogy napjainkra a történettudomány céljai részben átalakultak, és a nemzeti múlt feltárásán túl más témák is igényt tartanak a kutatók érdeklődésére. Ezzel párhuzamosan a public history, vagy más néven köztörténelem is megjelent, amely folyóiratok, televíziós csatornák, könyvek és popkulturális elemek segítségével alternatív történelemképeket közvetít, és egyre inkább igényt tart a nemzeti identitás tartalmának formálására.

Az iskola szerepe megkérdőjelezhetetlen az identitásközvetítés folyamatában, viszont bizonyos sajátosságokkal rendelkezik. A tudományos kutatás révén kirajzolódó kollektív emlékezet képlékeny, az újabb eredmények és megjelenő kritikai vélemények folytán állandó változásban van, még ha ez a változás lassú is. Az iskolai történelemtanítás nem képes kezelni ezt a képlékenységet, ezért kanonikus tudást ad át a múltból, ennek a kánonnak pedig a legnagyobb részét a nemzeti múlt eseményei és az azokhoz kapcsolódó kodifikált jelentések alkotják (Gyáni, 2015). Ez arra utal, hogy az iskolai történelemtanítás és ez által az intézményes identitáskonstrukció ki van téve a berögzült narratíváknak. Ezek a narratívák nem mentesek a torzításoktól, a múlt romantikus, eltúlzottan pozitívabb színben való feltüntetésétől vagy éppen más nemzetek visszatérő negatív értékelésétől (László, 2012). Ebből következően feltételezhetjük, hogy az iskola a berögzült értelmezéseket közvetíti, ezzel pedig hozzájárul a felnőttek esetében tapasztalható identitásmintázatok újratermeléséhez.

A történettudományi kutatások alapján elmondható a nemzeti identitásról, hogy a nemzet olyan nagyméretű emberi közösségnek tekinthető, amelynek tagjait olyan szimbolikus elemek kötik össze, mint például a nyelv, a közös szimbólumok vagy a közös múlt emlékezete. A közösen megélt történeti események emlékezete fontos szerepet játszik az összetartozás érzésének megteremtésében, fenntartásában, ezért a történettudomány emlékezésben betöltött szerepéből adódóan a nemzeti identitás konstrukciójában jelentős szerepet tölt be. Ugyanakkor az emlékezés más, informális módjai is jelen vannak, amelyek szintén meghatározó tényezők ebben a folyamatban. A következőkben a témával foglalkozó szociológiai kutatások

bemutatásával folytatjuk elemzésünket, amely rámutat a szocializáció és a társadalmi hatások szerepére.

2.3. A nemzeti identitás a szociológiai kutatásokban

2.3.1. A nemzeti identitás értelmezése

A szociológiai kutatások az identitás pszichológiai értelmezéséből kiindulva igyekeznek a nemzeti identitás személyiségben elfoglalt helyét meghatározni, ugyanakkor a tudományterület érdeklődéséből fakadóan elsősorban a társadalmi folyamatok szerepére koncentrálnak. A kutatások a társas identitás elméletéből (Tajfel & Turner, 1979) kiindulva az egyén csoporttagságát, a számára fontos közösségekkel való azonosulását tekintik az egyes identitáskategóriák alapjának. A kutatások azt vizsgálják, hogy a személyek milyen identitáskategóriákkal azonosulnak, az azonosságtudat milyen más társadalmi jelenségekkel (pl. előítélet, szociokulturális közeg) függnek össze, valamint a társadalomban milyen identitásmintázatok tárhatók fel.

Murányi (2006) serdülőkre és fiatal felnőttekre fókuszáló kutatásában ezekre a megközelítésekre támaszkodva értelmezi a nemzeti identitást, amelyet a társadalmi identitáskategóriák egyikének tekint, az egyén azon tudását érti alatta, amely alapján egy nemzet tagjának tekinti önmagát. Jellemzőivel kapcsolatban a következő megállapításokat teszi: a szocializáció során fejlődő jelenségnek tekinti, amely kognitív és affektív elemek együttese. A szerző kutatásában a kognitív elemek közül a nemzetről alkotott felfogást (másként magyarságkritérium vagy nemzetképzés) vizsgálja, valamint a nemzettel kapcsolatos attitűdöket. A társas identitás elméletének fontos eleme a csoportok összehasonlítása, így a szerző a nemzeti identitással összefüggésben vizsgálja a kutatásban résztvevők interkulturális attitűdjeit is.

Örkény, Székely, Csepeli, Poór és Várhalmi (2007) kutatásukban szintén a társadalmi én kognitív és affektív komponensekkel is bíró elemének tekintik a nemzeti identitást. Ezen túlmenően ugyanakkor hierarchikusan rendszerezik, hogy pontosan milyen kognitív és affektív elemek sorolhatók ide (l. 1. ábra). A magasabb szinten lévő tudáselemek kialakulásához elengedhetetlen az alsóbb szintek kiépülése, ugyanakkor a teljes tudáskészlet kialakulása nem mindenkinél következik be. A modell tehát alkalmas arra, hogy a nemzeti identitásban mutató egyéni különbségeket is értelmezze. A modell szerint a spontán nemzeti identitás, azaz az önmagától kialakuló nemzeti azonosulás szinte mindenkinél kialakul. Erre épül rá az önkategorizáció, azaz a személy nemcsak azonosul a nemzeti közösséggel, hanem önmagát is a csoport tagjaként definiálja. A nemzeti identitás következő szintjén az önkategorizációra különféle attribúciók, érzelmek épülnek rá, melyek értelmezési keretként funkcionálnak. A nemzeti identitás emellett gyarapodhat sztereotípiákkal, melyek a saját, valamint más nemzetekre vonatkoznak, azok valós vagy vélt jellemzőit sűrítik. Ezeken túl a nemzeti identitás elemei közé épülhetnek be etnocentrikus, a saját nemzet iránti pozitív elfogultság, az idegenellenesség és a nacionalista beállítódások. A szerzők ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a nemzeti identitás kiépülés nem feltétlenül jut el a piramis tetején elhelyezkedő elemekig, a piramis szűkülő területe részben ezt szimbolizálja.

1. ábra
A nemzeti identitás lehetséges elemei
(Örkény et al., 2007 28. o. alapján)

2.3.2. A nemzeti identitás konstrukciója – állampolgári, politikai és nemzeti szocializáció

A szociológiai szempontú kutatások szocializációs fejleményként tekintenek a nemzeti identitásra, abban azonban már kevésbé értenek egyet, hogy pontosan melyik szocializációs részfolyamat során alakul ki. A szakirodalomban többféle terminológia is használatban van, a következőkben összefoglaljuk ezek jellemzőit.

Megkülönböztetik az állampolgári és politikai szocializáció folyamatait: az állampolgári szocializáció során a mindennapi állampolgári léthez szükséges tudáselemek elsajátítása történik, míg a politikai szocializáció a politikai világkép (beállítódások, nézetek, ideológiák) kialakulásában játszik szerepet. A két folyamat abban is különbözik, hogy az állampolgári szocializációban az iskola szerepe jelentős, míg a politikai szocializációban egyértelműen a családi hatások dominálnak (Csákó, Murányi, Sík & Szabó, 2010). Az állampolgári és politikai szocializációnak minden kultúrában sajátos modellje rajzolódik ki. Az adott közösségben jelenlévő társadalmi-politikai légkör, a közvetített tartalmakkal kapcsolatos konszenzusok vagy azok hiánya, az egyes szocializációs szereplők működésének jellemzői együttesen sajátos együttállást hoznak létre, amely meghatározza az állampolgári és politikai szocializáció kimenetelét. A szocializációs folyamatok révén formálódik az egyének személyes és társadalmi énje, azonban többféle folyamat is végbemegy, melyek többféle identitáskategória kialakulásához vezetnek (Szabó, 2004). A politikai szocializáció eredményeként születik meg a személy politikai identitás (azaz, hogy melyik politikai nézetrendszer követőjeként azonosítja önmagát) (Csákó et al., 2010), míg az állampolgári szocializáció termékének tekinthetjük az állampolgári és a nemzeti identitást (Szabó, 2004).

Az állampolgári és politikai szocializáció terminológiák mellett a nemzeti szocializáció fogalma is jelen van a szakirodalomban. Bábosik (1998) pedagógiai szempontú megközelítése a nemzeti identitás kialakulásához vezető folyamatot nemzeti szocializációnak nevezi. Szabó

(2004) az állampolgári szocializáción belül, attól némileg elkülönítve szintén megkülönbözteti a nemzeti szocializációt. Meglátása szerint ideális esetben az iskola az állampolgári nevelés és a humán tantárgyak tananyagán keresztül jelentős hatást gyakorol a nemzeti azonosságtudat fejlődésére, ugyanakkor a hétköznapi állampolgári kultúra (pl. szimbólumok, rendezvények, események) is meghatározza azt. Önálló fogalomként való használata ellen szól, hogy a szerző szerint a politikai aktoroknak köszönhetően a politikai szocializáció egyik kiemelt témájává vált, így a szocializációnak ez a részfolyamata játszik inkább fontos szerepet.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a szocializáció részfolyamatai közül az állampolgári és a politikai szocializáció játszik szerepet ideális esetben az egyének nemzeti identitásának fejlődésében. Az állampolgári léthez szükséges tudáskészlet elsajátítása együtt jár az állampolgári aktivitás feltételének tekinthető állampolgári identitás kialakulásával, ugyanakkor mivel nemzeti keretek között élhet az egyén állampolgári jogaival és kötelezettségeivel, szükségszerűen nemzeti identitása is fejlődik a tanulási folyamat során. Szabó (2004) arra is rámutatott, hogy a politikai szocializációban szerepet játszó intézményes szereplők (pl. politikai pártok, mozgalmak) a nemzeti identitás tartalmát érintő konszenzuális bizonytalanságot és vitákat kihasználva egyre inkább hatást gyakorolnak az identitásképződés folyamatára az általuk közvetített politikai tartalmú üzenetekkel. A politikai szocializáció szereplői immáron nemcsak a politikai, hanem a nemzeti identitás formálására is igényt tartanak.

A továbbiakban az állampolgári szocializációt használjuk azon folyamatok jelölésére, amely szerepet játszanak az egyén állampolgári és nemzeti identitásának kialakulásában. Használatát az indokolja, hogy a szakirodalom alapján ez a legtágabb fogalom, amelynek a politikai és nemzeti szocializáció is részfolyamata. A témával foglalkozó szakirodalom rámutatott, hogy mindegyik részfolyamatnak szerepe van a nemzeti identitás fejlődésében, így az állampolgári szocializáció kifejezés használata ezt is kifejezi.

2.3.3. A nemzeti identitás jellemzői a magyar társadalomban

A legelső átfogó hazai vizsgálat Csepeli (2002) munkája, amelyben a '70-es évektől folytatott kérdőíves és interjú adatfelvételek eredményeit összegzi. A nemzeti tagság kritériumainak megítélésekor a kultúrnemzeti (kulturális szempontok figyelembevétele, pl. anyanyelv, születési hely) és államnemzeti (jogi szempontok, pl. állampolgárság) gondolkodás nyomait is feltárta. A kétféle megközelítés élénken jelen van a magyar társadalom gondolkodásában: 64% egyetértett az anyanyelv, 60% az állampolgárság, 50% az önmeghatározás kiemelt szerepével a magyar kategória tagjainak meghatározásakor. A válaszadók szignifikánsan több pozitív tulajdonságot, vonást tulajdonítottak a magyaroknak, mint negatívot; a városlakókat és az iskolázottabbakat polarizáltabb vélemény jellemezte, több negatív tulajdonságot említettek, mint más csoportok. Végezetül jelentős intolerancia jellemezte a válaszadókat, akik saját nemzetükhöz inkább pozitív tulajdonságokat rendeltek, míg kárpát-medencei népekhez és kisebbségekhez inkább negatív tulajdonságokat társítottak, a legpozitívabb kép a határon túli magyarokról élt bennük.

A magyar társadalom nemzeti identitásának jellemzőiről képet kaphatunk a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek segítségével is. Az International Social Survey Programme (ISSP) 1995-ös és 2003-as vizsgálatának kiemelt témája volt a nemzeti identitás

jellemzőinek mérése a részt vevő országokban. Az eredmények szerint a nacionalista beállítódás, azaz a nemzeti keretek előtérbe helyezése elsősorban az idősebbeknél és az alacsonyabb státuszúaknál jellemző, azonban 2003-ra a társadalmi státusz magyarázó ereje csökkent, és sokkal inkább a válaszadók értékpreferenciáival hozható összefüggésbe ez a beállítódás (Csepeli et al., 2004).

A nemzetközi mintában három jellegzetes válaszadói csoportot sikerült azonosítani a felmérés eredményeként. 35% sorolható be a nyitott nemzeti azonosulók közé, akik nyitottan gondolkodnak a nemzeti keretekkel kapcsolatban, nem merev, származási kategóriaként értelmezik a nemzetet. Az erős nemzeti azonosulás mellett erős európai azonosságtudat jellemzi őket és elsősorban a fiatalok tartoznak ide. 28%-ot tettek ki az antimodernizációs nacionalisták, akik elzárkóznak a modernizációs teljesítmények elől, ez bennük nem vált ki büszkeségérzetet, emellett erős idegenellenesség jellemzi őket. Ez a beállítódás a posztszocialista országok lakóira jellemző, ugyanakkor minden életkori kohorsz képviselői megjelennek ebben a csoportban. Végezetül a válaszadók 36%-át sorolták a sovén nacionalisták csoportjába, akik zárt nemzeti keretekben gondolkodnak, erős etnocentrizmus és idegenellenesség hatja őket át, míg európai azonosságtudatuk viszonylag gyengének mondható (Csepeli et al., 2006).

Örkény (2012) megállapítja, hogy az európai integráció eredményeként különböző európai és nemzeti identitásmintázatok figyelhetők meg Nyugat- és Kelet-Európában. Míg a régebben csatlakozott országokban erős európai kötődés figyelhető meg, valamint a nacionalizmus elutasítása, addig Kelet-Európa nemrégiben csatlakozott országaiban mind a kétféle identitás erősen jelen van a lakosság körében. A magyar lakosság a kulturális nacionalisták közé sorolható (a csehekkel, lengyelekkel, szlovákokkal és lettekkel együtt), akik erős nemzeti identitással, azon belül is nacionalizmussal, etnocentrizmussal, nemzeti büszkeségérzettel és idegenellenességgel jellemezhetők.

Simonovits (2014) az ISSP nemzetközi összehasonlító vizsgálatsorozat, valamint a hazai kutatásokból származó adatok felhasználásával elemezte a nemzeti identitás hazai jellegzetességeit. A lakóhelyi, megyei, nemzeti és európai kötődés egyaránt fontos volt a válaszadóknak. A magyarság meghatározása szempontjából a nyelvhasználat és az öndefiníálást tartották a legtöbben fontosnak. A nemzeti büszkeség esetében elmondható, hogy a vizsgált időszakba megduplázódott azoknak az aránya, akik nem voltak büszkék magyarságukra, a nagyon büszkék aránya jelentősen csökkent.

A Magyar Ifjúság 2012 kutatás részeként felmérték a 15-29 éves fiatalok állampolgári aktivitásának, szabadidő-eltöltési szokásainak és nemzeti identitásának bizonyos vonatkozásait. A korosztályt a korábbiaknál nagyobb passzivitás és konformitás jellemzi, ugyanakkor nemzeti identitásuk erősnek mondható. A nemzeti azonosságtudattal, annak tartalmával kapcsolatban a közös múlt, a magyarság történelmére asszociálnak, a közös kultúra, azon belül a nyelv és a magyaroknak tulajdonított közös mentalitás is helyet kap (Székely, 2014).

Az összehasonlító vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a magyar társadalom erős nemzeti és európai identitással, kötődéssel jellemezhető. A nemzeti keretek definiálásakor fontosnak tartják a kulturális szempontokat (l. nyelv), ugyanakkor nyitott az egyéni értelmezésekre is (l. öndefiníálás szerepe). Végezetül az identitáskutatások a társas identitás elméletéből kiindulva vizsgálják azt, hogy az identitáskategória mennyire nyitott, mennyire

vezet mások elutasításához. A nemzetközi eredmények arra utalnak, hogy a magyar társadalomban erősen jelen van a zárt gondolkodásmód, az elutasító interkulturális attitűdök.

2.4. A nemzeti identitás integratív megközelítése

Az ismertetett pszichológiai, történettudományi és szociológiai munkák alapján a következő megállapításokat tehetjük általában az identitással, azon belül is a nemzeti identitással kapcsolatban (2. táblázat). Összetett reprezentációs rendszernek tekinthető az én-rendszer, melynek társas eredetű alrendszerét alkotja a társas én. A társas én a különböző identitáskategóriák összességének tekinthető, a rendszert alkotó identitáskategóriák egyike a nemzeti identitás. A szakirodalomban az identitás szinonimájaként jelenik meg az azonosságtudat kifejezés. Ennek megfelelően a későbbi fejezetekben a nemzeti identitás szinonimaként használtjuk a nemzeti azonosságtudat fogalmát.

A történettudományi munkák alapján megállapíthatjuk, hogy a közösség kultúrája (pl. nyelv, szokások, hagyományok), a közös múlt és jelen olyan értelmezési keretet teremt, amely megteremti a nemzet elképzelt közösségét. Az egyéni tapasztalatok és a közösségi emlékezet együttesen járulnak hozzá a közösségi élmény létrejöttéhez, ezzel együtt a nemzeti csoport iránti kötődés kialakulásához. A nemzettagok között észlelt hasonlóságok alapján kialakul a tagok összetartozásának érzése, a közös csoportidentitás, amely a nemzeti identitás formájában leképeződik az egyének pszichikus rendszerében is. Az összetartozás érzésének megteremtésében kitüntetett szerepe van az állampolgári szocializációnak, amelynek intézményes és intézményes kereteken kívüli hatásai hozzájárulnak az állampolgári és nemzeti identitás fejlődéséhez. A szociológiai kutatások arra is rámutattak, hogy a szociokulturális közeg szerepe nem elhanyagolható, így feltételezhető, hogy a magyar társadalom esetében feltárt jellemzők áthagyományozódnak a következő generációkra a szocializációs folyamat során.

Az identitáskategóriák működésével foglalkozó pszichológiai elméletek arra is rámutattak, hogy a csoporttagság és az ebből fakadó identitástudat erős preferenciát teremt a csoporttal összefüggésben. Ennek motivációs hátterét az adja, hogy az én-rendszerbe beépült identitáskategória és az ahhoz tartozó csoport pozitív értékelése a pozitív önértékelés fenntartásának egyik lehetséges eszköze. Ugyanakkor azokban a helyzetekben, amelyekben az egyén csoportja, valamint más, számára nem releváns csoportok is részt vesznek, a személyek hajlamosak ezeket egymással összehasonlítani. Az elméletalkotók hangsúlyozzák, hogy a saját csoport pozitív megítélése és más csoportok leértékelése nem automatikus folyamat, bekövetkezésének feltétele egy olyan kontextus, amelyben az egyén identitáskategóriája aktiválódik.

2. táblázat. A pszichológiai, történettudományi és szociológiai kutatások megállapításai a nemzeti identitással kapcsolatban

Tudományterület	A nemzeti identitásra vonatkozó megállapítások
Pszichológia	Az én-rendszer társas eredetű alrendszerének része Az énkép részét alkotja, az egyén éntudását gyarapítja Az egyén csoporttagságának leképeződése a pszichikus rendszerben
Történettudomány	A csoporttagság megélésében kitüntetett szerepe van a kultúrának A közös(nek vélt) múlt és az erre való emlékezés szintén meghatározó abban, hogy az egyén megéli csoporttagságát a nemzet elképzelt közösségében
Szociológia	Szocializációs fejlemény, formális és informális hatások eredménye Sokféle megjelenési forma

Amennyiben funkció szempontjából közelítjük meg az identitást, akkor megállapíthatjuk, hogy az énkép egyik eleméről van szó, amely a személy éntudásának egy részét tömöríti. Itt érdemes megjegyezni, hogy a társadalmi tényezők mellett az egyén személyes és relációs énjében leképeződő életeseményei, mindennapi tapasztalatai, interakciói is az identitáskategóriák fejlődésének forrásául szolgálnak. Működése kettős természetű, bizonyos elemei meglehetősen stabilitást mutatnak, míg másokat dinamizmus, helyzeti aktiválódás jellemez. Ebből következik, hogy a témában folytatott kutatásoknak számolniuk kell a vizsgált elemek változékonyságával, dinamizmusuk vizsgálatának szükségességével, valamint az eredmények általánosíthatóságának korlátaival. A személy éntudásának gyarapodása, az identitáskategóriához tartozó reprezentációk képződése, megszilárdulása, a közöttük lévő kapcsolatok kiépülése tekinthető az identitáskategória fejlődésének. Ennek megfelelően tisztázni kell, hogy pontosan mely reprezentációk tartoznak az adott identitáskategóriához, azon belüli is éppen a nemzeti identitáshoz, valamint az iskola milyen hatást gyakorol a fejlődésre.

A nemzeti identitás jellemzőivel kapcsolatban eddig elsősorban olyan elméleti megközelítéseket és eredményeket mutattunk be, melyek alapján kirajzolódott a jelenség interdiszciplináris értelmezése. A hazai szakirodalomban létezik olyan elméleti modell (l. Örkény et al., 2007), amely kijeleli a felnőttek körében vizsgálható jelenségeket. A nemzeti identitás iskolai vizsgálatához elsőként azt kell tisztáznunk, hogy milyen reprezentációk köthetők a nemzeti identitáshoz a tanulók esetében. A nemzeti azonosságtudat ezen értelmezésből kiindulva meghatározhatók azon elemek, amelyek vizsgálata az iskolával összefüggésben fontos; az így gyűjtött információk elősegítik a tanulók jellemzőinek megismerését. Ennek részeként nem mellőzhetjük a tantervi dokumentumokban megjelenő fejlesztési célok, a kapcsolódó műveltségterületek és kulcskompetenciák feltárását sem.

A történettudományi és szociológiai munkák rámutattak arra is, hogy a nemzeti identitás konstrukciójában meghatározó szerepe van a narratíváknak, az ezeket közvetítő szocializációs ágenseknek. A tanulók az iskolai tananyagon keresztül ismerkednek a nemzeti múlttal, az abban

helyet kapó narratívákkal. A témában folytatott kutatások egyik lehetséges iránya lehet annak vizsgálata, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el ezeket az ismereteket, illetve ismereteik milyen módon függnek össze a nemzeti identitás más elemeivel. Az iskolai identitáskonstrukció vizsgálata során ezért lehetőség nyílik olyan tudásszintmérő tesztek szerkesztésére, melyek segítségével jellemezhető a tanulók tudásszintje.

3.A NEMZETI IDENTITÁS GYERMEK- ÉS SERDÜLŐKORBAN

Az 2. fejezetben én-rendszer jellemzőivel kapcsolatban megállapítottuk, hogy az identitáskategóriák – köztük a nemzeti identitás – összetett reprezentációs rendszerek, melyek az én társas eredetű alrendszeréhez tartoznak. A fejlődéssel kapcsolatban megállapítottuk, hogy a reprezentációk kiépülését, gyarapodását, megszilárdulását érthetjük alatta. A következőkben kísérletet teszünk rá, hogy összefoglaljuk azon reprezentációkat, amelyeket a nemzeti azonosságtudattal összefüggésbe hozhatunk.

Barrett (2007) a gyermekek és serdülők nemzeti identitásával foglalkozó nemzetközi kutatásokat áttekintve megállapítja, hogy azok legtöbbször kognitív és affektív reprezentációkat vizsgálnak, de viselkedéses reprezentációkat is azonosítanak az identitáskategória elemei között (2. ábra). A kognitív elemek közé a gyerekek önmagukra és másokra vonatkozó képzei (pl. a nemzeti csoport ismerete, önkategorizáció, sztereotípiák) mellett az országra és a nemzetre vonatkozó földrajzi és kulturális ismeretek tartoznak. Az affektív elemek között attitűdök (pl. a nemzeti identitás szubjektív fontossága, nemzeti büszkeség) jelennek meg. A viselkedéses összetevők között a nemzeti azonosságtudattal összefüggésbe hozható rutinok és szokások azonosíthatók (pl. nemzeti megemlékezéseken való részvételhez kapcsolódó szokások, nemzeti hagyományok ápolásának szokásai).

2. ábra

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

A későbbiekben részletesen foglalkozunk a nemzeti identitás fejlődésének jellemzőivel, most először csak annyit emelünk ki, hogy az önkategorizáció képezi az azonosságtudat alapját, mely már óvodáskorban megjelenik, iskoláskorban pedig megszilárdul. Az önkategorizáció lényege, hogy a gyermek a nemzeti csoport tagjaként tekint önmagára, azaz az identitáskategóriára vonatkozó kérdésekre (pl. *Magyarnak érzed magad?*) igenlő választ ad vagy a lehetséges identitáskategóriák szelektálásakor spontán választja az adott kategóriát. A vélekedések közé olyan kognitív reprezentációk tartoznak, amelyek a nemzet jellemzőivel

kapcsolatosak (pl. nemzeti tagság kritériumai, autosztereotípiák, tévképzetek). Az önkategorizáció előzménye és egyben következménye is, hogy a gyermekek figyelmét megragadják a különböző embercsoportok jellegzetességei, ezért a nemzeti azonosságtudat részének tekintjük azokat a vélekedéseket is, melyeket saját nemzetük tagjairól alkotnak. A szociálpszichológia autosztereotípiának nevezi ezeknek a vélekedéseknek az összességét. Az autosztereotípiák mellett léteznek heterosztereotípiák, melyek ugyanezen vélekedéseket tömörítik más nemzetekről, kisebbségekről (Csepeli, 2006). A történettudományi kutatásoknál kitértünk a kultúra identitásteremtő szerepére, ebből kiindulva indokoltnak tűnik azon történelmi, kulturális és földrajzi ismeretek idesorolása is, melyet a gyermekek a nemzeti kultúrával és országuk földrajzi jellemzőivel kapcsolatban birtokolnak.

Az affektív elemek közé olyan attitűdök és kötődések tartoznak, amelyek kifejezik a gyermekek érzelmeit és viszonyulásait a szülőföldjükkel, a nemzeti kultúrával kapcsolatban, valamint arról is képet adnak, mennyire fontos számukra az identitáskategória. Végezetül viselkedéses elemeket is kötnek a nemzeti identitáshoz, azonban ezekre vonatkozóan kevés kutatás áll rendelkezésre. Kivételt képez Wiltgren (2014) munkája, melyben 14 éves svéd serdülők nemzetisimbólum-használatát vizsgálta a fiatalok által minden nap hordott tárgyak (pl. kulcstartók, ékszerek) segítségével. Eredményei szerint a tanulók által kiválasztott és hordott szimbólumok fontos szerepet tölthetnek be identitáskonstrukciójukban, kiemelték azokat az elemeket, amelyeket azonosságtudatukkal kapcsolatban fontosnak tartottak. Az idézett kutatást leszámítva nem állnak rendelkezésre olyan további munkák, amelyek a viselkedéses elemekkel foglalkoznak, ezért összefoglalónkban a kognitív és affektív elemekre fókuszálunk a továbbiakban.

3.1. A nemzeti identitás mint az énkép része

A nemzeti identitáshoz kapcsolódó reprezentációk azonosításán túl fontos annak tisztázása is, hogy melyek azok, amelyeket ténylegesen a nemzeti identitás elemeinek tekinthetünk. A következőkben kísérletet teszünk arra, hogy az előző fejezetben felsorolt reprezentációkat csoportosítsuk és kiemeljük a nemzeti identitás magját alkotókat.

Korábban már megállapítottuk, hogy az én a személy önmagáról való tudását tömöríti; olyan összetett rendszer, amelyet multifunkcionalitás jellemez. Tudáselemei mentális, érzelmi és viselkedésekhez kötődő reprezentációk, melyek a pszichikumban képeződnek le. Komplexitását a tudásrendszerben mutatkozó egyéni különbségek és az egyes tudáselemek helyzeti aktiválódása adja (Pataki, 2008, 2011). Utaltunk már rá, hogy hagyományosan kétféle forrását és ezzel együtt kétféle alrendszerét szokás megkülönböztetni. Egyrészt beszélhetünk az önreflektív gondolkodás eredményeként nyert éntudásról, mely a személyes énben képeződik le. Másrészt a személy közösségeknek is tagja, ezeknek a csoportoknak is vannak jellemzői, melyeket az egyén bizonyos mértékig önmagára is vonatkoztat így létrehozva társas énjét (Oyserman et al., 2012). Végezetül meg kell említeni, hogy a szakirodalom megkülönbözteti az interperszonális helyzetekből önmagunkra vonatkoztatott éntudást is, ami a relációs énben képeződik le (l. Brewer & Gardner, 1996; Swann Jr & Bosson, 2011; Sedikides, Gaertner & O'Mara, 2011).

A nemzeti identitás a többi identitáskategóriához hasonlóan az énrendszer társas eredetű alrendszeréhez tartozik. Ha szerkezeti szempontból közelítjük meg az énrendszert, akkor azt

mondhatjuk, hogy az identitás az énkép része (l. Bennett & Sani, 2004; Oyserman, 2001; Oyserman et al., 2012), annak különálló eleme, amely a csoporttagságból fakadó reprezentációk összessége (l. Stryker & Burke, 2000). Az eddigiek alapján tehát azt mondhatjuk, hogy a nemzeti identitás egy olyan identitáskategória, amely az énrendszer társas eredetű alrendszeréhez tartozik. Az identitáskategóriával összefüggésben vizsgálható reprezentációk köre széles, éppen ezért felvetődik az a kérdés, hogy melyek pontosan azok az elemek, amelyek az identitás magját adják, azaz ténylegesen az énkép részét képezik, és melyek azok, amelyek nem az énkép elemei, viszont ettől függetlenül a nemzeti identitással összefüggésben vizsgálhatók. Ennek megállapításához azt a kérdést kell megválaszolni, hogy melyek azok az elemek, amelyek hozzájárulnak az egyén éntudásához.

A kognitív és affektív elemek esetében az önkategorizáció, a vélekedéseken belül a sztereotípiák, valamint az identitás fontossága tekinthetők olyan reprezentációknak, amelyek az énkép részét képezik. Az önkategorizáció annak a mentális leképeződése, hogy a személy az adott csoport tagjaként tekint önmagára. Ez a tudás egyértelműen az énkép részét képezi, tudósít arról, hogy mely csoportok tagjaként tekint a személy önmagára. Visszaülve az én-rendszerrel foglalkozó kutatásokra, ez a tudás segíti a *Ki vagyok én?* kérdés megválaszolását, azaz a személy társadalmi minőségeiről ad információt az egyén számára. Ehhez kapcsolódik az identitás fontossága, ami arról tudósít, hogy a személy énjében milyen súllyal jelenik meg ez az identitáskategória, mennyire fontos számára. Az én-rendszerrel és az identitáskategóriákkal kapcsolatban már utaltunk az egyéni különbségek jelenlétére, e reprezentáció esetében is erről van szó. Lehetnek olyan tanulók, akik számára nemzeti identitásuk énjük egy központi eleme (l. például Wiltgren, 2014 kutatását), míg másoknál marginális szerepet tölt be. Végezetül az autosztereotípiák sorolhatók a releváns elemek közé, melyek esetében, habár csoportjellemzőkről van szó, az egyén önmagára is vonatkoztat ebből információkat, például azt, hogy mennyire felel meg a sztereotípiában helyet kapó tulajdonságoknak. Mindezek alapján a 3. ábrán szemléltetjük, hogy álláspontunk szerint a nemzetközi kutatásokban vizsgált kognitív és affektív elemek közül melyek tartoznak a társas énhez és ezáltal az egyén énképéhez és melyek nem.

3. ábra

A nemzeti identitás én-rendszerben helyet kapó és az emlékezetben tárolt kognitív és affektív tudáskészletének elemei

A többi elemről azt mondhatjuk, hogy nem képezik az énkép részét, viszont az identitáskategóriával összefüggő reprezentációkról van szó, amelyeket gyakran vizsgálnak a kutatások. Kapcsolatuk sokféle lehet a nemzeti identitás magját képező elemekkel. Feltételezhetjük, hogy az énkép elemeként funkcionáló reprezentációk előhívása aktiválja ezen elemeket, ugyanakkor a kapcsolat fordított irányú is lehet, azaz az emlékezetben tárolt reprezentációk működésbe lépése aktiválja az énképben helyet kapó elemeket. Végezetül abban az esetben, ha nem is mutatható ki minden esetben a kapcsolat a változók két csoportja között, az emlékezetben tárolt elemek vizsgálata segíthet annak megértésében, hogy milyen tudáselemekkel rendelkezik a személy az identitáskategóriához tartozó csoportról, esetünkben a nemzeti közösségről.

3.2. Az én-fejlődés általános jellemzői

Az identitáskategóriák fejlődésével kapcsolatban korábban már tettünk utalásokat (1. 2. fejezet), ezeket most ismételtén összefoglaljuk és kiegészítjük. Az identitáskategóriák összetett

reprezentációs rendszerek, esetükben a fejlődést a reprezentációk gyarapodásaként, megszilárdulásaként értelmezhetjük. Az identitáskategóriák kialakulásának előfeltétele, a személyiségfejlődés fontos lépése az éntudat kialakulása, hogy a gyermek elhatárolja önmagát a külvilágtól. Az éntudat kialakulása lehetővé teszi, hogy a gyermek összegezze és önmagára vonatkoztassa tapasztalatait, ezek segítségével kialakuljon éntudata és énképe. A gyermek tapasztalatainak bővülésével és gyarapodó interakciói következtében egyre több információval rendelkezik önmagáról, ami lehetővé teszi én-rendszere differenciálódását, bővülését. Óvodáskorban, de még inkább az iskoláskor idején a gyerekek egyre fogékonyabbá válnak a környezetükből származó visszajelzésekre. Ez együtt jár az egocentrizmus enyhülésével, a külső forrásokból származó információk, visszajelzések beépülésével az én-rendszerbe, a társas én fejlődésével, az identitáskategóriák kialakulásával (Rosen & Patterson, 2011; Harter, 2012).

A társas térből érkező információk mellett a kognitív képességek is jelentős mértékben meghatározzák az énejlődést. Egyik alapvető kognitív képességünk a kategorizáció, mely csecsemőkortól kezdve működik és elősegíti a tapasztalatok rendszerezését, az elraktározott információk előhívását (Rakison, 2010). Már 3 hónapos csecsemőknél kimutatták, hogy a látható külső tulajdonságok mentén összetartozónak tekintettek arcokat, egy közös kategória tagjaiként kezelték őket és a kategória tagjaira hasonló reakciókat adtak. A csecsemők még a jól látható külső jegyek alapján végzik a kategorizálást, míg az idősebb gyerekek és a felnőttek már képesek arra, hogy elvont kategóriákat alkossanak, melyek tagjait nem feltétlenül látható külső jegyeik, hanem más, a megjelenésükben nem megmutatkozó tulajdonságok kötnek össze (Quinn, 2011; Liberman, Woodward & Kinzler, 2017). A kategorizáció tehát a társas világ megismerésének, jelentéstulajdonításának fontos eszköze, melynek fejlődése már gyermekkorban megkezdődik, és jelentős változásokon megy keresztül az évek során. A szakirodalom szerint a kategorizáció működésében a következő szakaszok figyelhetők meg: 3-6 éves kor között a kategorizáció alapját a külső tulajdonságok, 6-10 éves kor között a személyek megfigyelhető tevékenységei, viselkedése, 10 éves kortól elvont tulajdonságai adják (Bennett, 2011).

A serdülőkor jelentős változásokat eredményez az egyén kognitív képességeiben és szociális interakcióiban. A fiatalok én-rendszere egyre differenciáltabbá válik, az elvont tulajdonságok alapján történő önjellemzés válik meghatározóvá, ezzel együtt sok egymásnak ellentmondó elem jelenik meg benne. Ezek az ellentmondások a különböző társas helyzetekben szerzett visszajelzések és a bennük szereplőknek való megfelelés vágyából származnak (Harter, 2012). Erikson és az ő nyomán Marcia a serdülőkor legfontosabb feladatának az identitásalakulást tekinti. Erikson különböző fejlődési szakaszokat különböztet meg, melyekben más-más kihívással kell az egyénnek pszichoszociális fejlődése során megbirkóznia. A serdülőkor feladata az érintegritás megteremtése, az elköteleződés a különböző szerepek, értékek és életcélok mellett. Marcia munkássága ezt azzal egészíti ki, hogy többféle stratégiát használhatnak a serdülők én-identitásuk kialakításában (Erikson, 1968; Rosen & Patterson, 2011). Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy ez a fajta megközelítés az identitást az én szinonimájaként használja, míg az általunk is alkalmazott strukturalista megközelítésben az identitás alatt a társadalmi csoportokban betöltött szerepet és az ezzel együtt járó önkategorizációt értettük. Ennek ellenére az Erikson és Marcia által tett megállapításokról nem állíthatjuk, hogy azok ne lennének érvényesek az egyes identitáskategóriák esetében, különösen akkor nem, ha figyelembe vesszük az én-rendszer

kettős meghatározottságát (Pataki, 2008, 2011). Feltételezhetjük, hogy a serdülőkor eredményeként az egyén által birtokolt identitáskategóriák rendszerében is változások következnek be, egyes kategóriák szerepe nő, míg másoké csökken.

Pataki (2008, 2011) az én-rendszer fejlődésén a rendszerhez tartozó reprezentációk, az identitáskategóriák gyarapodását, az egyes kategóriák én-rendszerben betöltött szerepének átrendeződését érti. A gyerekek társas identitáskategóriáinak fejlődésével foglalkozó kutatások is kiemelik, hogy az egyes kategóriák szerepe változatos lehet. Ennek megfelelően eltérő fontossággal jelennek az identitáskategóriák a gyermekek én-rendszerében és különbözhetnek abban is, hogy mennyire játszanak abban központi szerepet (Sani & Bennett, 2004).

A kategorizáció a fizikai világ rendszerezése mellett fontos szerepet tölt be a társas világ rendszerezésében, leképezésében. A társas tapasztalatok egy része a benyomásalkotási folyamatok eredménye, az egyénekről nyújt információt, míg a kategorizáció révén valamilyen tulajdonság szempontjából összetartozónak tekintett egyének csoportjáról egységes véleményt alkotunk (Hamilton, 2006; Hunyady, Hamilton & Nguyen Luu, 1999; Macrae & Quadflieg, 2010). A csoportok és az őket reprezentáló kategóriák segítenek a társas térben való tájékozódásban, ugyanakkor lehetővé teszik azt is, hogy segítségükkel az egyén is elhelyezze magát a társas térben. A pozicionálás során az egyik kategória tagjaként azonosítja magát, azaz megtörténik az önkategorizáció. Ezzel értékes információk birtokába jut: egyrészt önmagára vonatkoztatva gazdagodik információkkal, bővül én-rendszere, ugyanakkor a kategóriák birtokában képes jelentéssel megtölteni, értelmezni a kategóriák képviselői által teremtett társas helyzeteket (Oakes, et al., 1994/1999).

A csoportok megkülönböztetése, a gyermekek számára releváns csoportok megismerése az identitáskategória magjának kialakulásához vezet, azaz megjelenik az önkategorizáció. A gyerekek és serdülők identitáskategóriáinak kiépülése együtt jár a csoportokról szerzett információk bővülésével és az ezek nyomán kialakuló értékelő beállítódások megjelenésével. Ezért a témában folyó kutatások nemcsak a résztvevők identitáskategóriáinak jellemzőit és fejlődését igyekeznek feltárni, hanem azt is, hogy saját csoportjuk mellett miként viszonyulnak más csoportokhoz (I. Clay & Barrett, 2011; Inguglia & Musso, 2013; Mertan, 2011; Oppenheimer & Midzic, 2011; Stavranides & Georgiou, 2011).

Az önkategorizációval kapcsolatos első kutatások még gyerekek és serdülők földrajzi ismereteit és képzeit, valamint viszonyulásait vizsgálták. Piaget és Weil (1951) eredményei szerint a gyermekek gondolkodásában többféle, minőségileg eltérő szakasz különíthető el, a szakaszok kialakulásáért a gyerekek kognitív fejlettségbeli különbségei voltak felelősek. Piaget értelmi fejlődéssel kapcsolatos megállapításai nagy lendületet adtak a gyerekek kognitív folyamataival és ezzel összefüggésben az éntelődéssel kapcsolatos kutatásoknak. A kategorizáció működése, fejlődése központi témává vált, és olyan elméletek születtek, amelyek igyekeztek a fejlődés lépéseit meghatározni.

Aboud (1988) szerint a csoportokról alkotott kép fejlődése szakaszos, azonban egymással párhuzamosan két folyamat zajlik. Egyrészt a másokról szerzett tapasztalatokat kezdetben az érzelmek uralják, majd az érzelmekről az egyéni tapasztalataikra helyeződik a hangsúly. Ezzel párhuzamosan a gyermekek figyelmének tárgya is változik: kezdetben önmagukra koncentrálnak, majd a csoportok kerülnek érdeklődésük középpontjába, végül a csoportokat alkotó egyének. Önmagában a gyerekek figyelmében és gondolkodásában bekövetkező változások nem elegendők annak magyarázatához, hogy milyen tényezők

befolyásolják a gyermekek csoportokról szerzett információit és a róluk kialakított kép alakulását. A család, a kortársak és az identitáskategóriák működése egyaránt szerepet játszik a gyerekek gondolkodásának és viszonyulásának megértésében (Aboud, 2005, 2008).

Quintana (2008) a saját és más csoportok megértését szintén minőségileg elkülönülő szakaszokra osztja. Először az egocentrizmus a jellemző és a csoportokat külső jegyeik alapján történő megkülönböztetése. A következő szakaszban már a látható jegyek mellett közös rejtett vonásokat is felfedeznek (pl. közös kultúra), de ezekre is a látható cselekvések és tevékenységek (pl. szokások, hagyományok) alapján következtetnek. Emellett enyhül az egocentrizmus, megjelenik a mások mentális folyamatainak megértése (l. tudatelmélet). A harmadik szakaszban a szociális közegben elfogadott csoportjellemzők is helyet kapnak a gyerekek gondolkodásában. Képesé válnak a perspektívaváltásra, hogy önmagukat és csoportjukat mások nézőpontjából szemléljék. Az utolsó szakaszban egyszerre van jelen a csoportokról alkotott kép egységesedése és differenciálódása: már birtokában vannak például az adott kultúrában releváns sztereotípiáknak, ugyanakkor a csoportokról alkotott véleményüket egyéni tapasztalataik is befolyásolják.

A szakaszelméleteket Kende (2010) illetve kritikával, mert meglátása szerint ezek a megközelítések nem veszik kellő hangsúllyal figyelembe a szociokulturális különbségek hatását, és azt a benyomást keltik, hogy kultúrától függetlenül, univerzálisan megy végbe a fejlődés. A képet tovább differenciálják azok az eredmények, amelyek a társas közegből érkező visszajelzések, hatások önkategorizációban játszott szerepére hívják fel a figyelmet. Spanyolországban élő baszk gyerekek identitáskategóriáinak vizsgálatakor jutottak arra a felfedezésre, hogy az otthon spanyol nyelven beszélő baszk gyerekek kevésbé voltak hajlamosak önmaguk jellemzésekor a baszk identitáskategóriát használni. Ezzel szemben azok a társaik, akik nem spanyol nyelven beszéltek otthon, inkább jellemezték magukat a baszk kategóriával (Reizabal, Valencia & Barrett, 2004). Hasonló eredményt találtak Hollandiában élő marokkói bevándorló fiatalokat és szüleik esetében: szüleikhez viszonyítva a fiatalok erősebb nemzeti azonosulást tanúsítottak (Verkuyten, Thijs & Stevens, 2012). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az önkategorizáció többféle csoporttal kapcsolatban is bekövetkezhet, ami nem zárja ki a kettős vagy többes identitások jelenlétét sem. Külföldön élő litván szülők és óvodás gyermekeik eredményei is megerősítették ezt: a lakóhelyül szolgáló ország nemzetével is azonosultak a gyerekek, ugyanakkor a litván kategória is fontos elemként jelent meg én-rendszerükben (Montvilaite, Mazolevskiene & Keruliene, 2015). Elképzelhető, hogy az említett esetekben a nyelvhasználat volt az egyik olyan tényező, ami szoros összefüggésbe hozható az önkategorizációval. A nyelvhasználat szerepét támasztják alá azok az eye-tracking eredmények, melyek szerint a csecsemők az azonos nyelven beszélő személyeket hosszabb ideig figyelik (Lieberman et al., 2017). Ugyanakkor az sem kizárt, hogy a kortársak vagy az intézményes hatások (pl. iskola) is befolyásolták a válaszadók önkategorizációját.

Az identitáskategóriák fejlődésével foglalkozó kutatások eredményei szerint már gyermekkorban, kb. az 5. életév környékén megjelennek a különböző identitáskategóriák a gyermekek én-rendszerében. Elsősorban azok a kategóriák alakulnak ki, amelyek a mindennapi emberi kapcsolatokban megjelennek, számukra könnyen értelmezhetőek, és jól látható, fizikai különbségek azonosíthatók a különböző kategóriák tagjai között. Ilyen kategóriáknak tekinthetők a nemi, az életkorhoz kötődő vagy éppen családi identitáskategóriák (pl. gyermek,

anya, apa) (Bennett & Sani, 2010). A nemzeti önkategorizáció esetében is az 5. életévet tekintik fontos állomásnak, ebben az életkorban egyértelműen meg tudják nevezni azt az országot, amelyben élnek és önmagukat a nemzeti csoport tagjaként kategorizálják (Barrett, Lyons & del Valle, 2004). A kutatási eredmények szerint a 6. életév után a nemzeti identitás megjelenik az én-rendszer stabil elemeként, azonban más identitáskategóriákhoz képest szerepe nem jelentős, ellenben 6-12 éves kor között egyre fontosabbá válik (Barrett, 2007).

Összefoglalóan megállapítható, hogy az én-fejlődés minőségileg elkülönülő szakaszokra osztható, habár a kutatók sokféleképpen határozzák meg az egyes szakaszok életkori intervallumait és jellemzőit. Azonban általánosnak tekinthető, hogy a gyermekek igyekeznek értelmezni szociális környezetüket, ami együtt jár azzal, hogy a hasonló tulajdonságokkal rendelkezőket egy kategória tagjaként észlelik, ugyanakkor a szocializációs ágensek is közvetítik számukra ezeket a kategóriákat. A csoportok észlelése együtt jár azzal is, hogy a gyermekek pozicionálják magukat a társas térben és bizonyos kategóriák tagjaként tekintenek önmagukra. Ezzel létrejön az identitáskategóriák központi kognitív reprezentációja, az önkategorizáció. A kognitív fejlődés sajátosságaiból adódóan a csoportok észlelése és az ezek következtében kialakuló identitáskategóriák sajátos természetűek: a személy számára fontos csoportok észlelése magában hordozza más csoportok észlelését is.

3.3. A nemzeti identitás fejlődését magyarázó elméletek

A 2.1.3. fejezetben már ismertettük a strukturalista identitáselméletek jellemzőit, az azokhoz tartozó elméleteket, köztük a társas identitás és az önkategorizáció elméletét. A társas identitás perspektívájához tartozó elméletek (*social identity theory*, *self-categorization theory*) legfontosabb megállapításai a következők voltak: (1) a személyek pozitív önértékelésre töreksenek, ennek egyik lehetséges stratégiája, hogy csoportközi helyzetekben, ha a saját csoportunk mellett egy másik csoport jelenlétét is észleljük, akkor a sajátunkat pozitívabban értékeljük, míg a másik csoportot hajlamosak vagyunk leértékelni. Az önkategorizáció elmélete arra is rámutatott, hogy (2) a csoportközi helyzetek kialakulásának feltétele a személy által birtokolt, a helyzetben értelmezhető és aktiválódó identitáskategória, amely a csoporttal való azonosulásra és a csoportok értékelésére készíti a személyt (Tajfel & Turner, 1979; Oakes et al., 1994/1999).

Ezek alapján többféle következtetést is megfogalmazhatunk a nemzeti identitás működésével kapcsolatban. Az elméletek felhívják a figyelmet az önértékelés szerepére mint a csoportok értékelésével összefüggésbe hozható fontos tényezőre. Gyerekek más nemzetekkel kapcsolatos értékelésekor is fennállhat 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 (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).

Az említett elméletek alkalmazhatóságának több korlátja is van. Egyrészt nem veszik figyelembe a társas faktorok szerepét az identitáskonstrukcióban és az interkulturális viszonyulások kialakulásában. Másrészt nem számolnak azzal sem, hogy a gyermekek és serdülők életkori sajátosságaikból adódóan számos változáson mennek keresztül, amelyek minden bizonnyal hatással van identitáskonstrukciójukra. A társas identitás fejlődésmélete (*social identity development theory*) ezeket a kritikákat szem előtt tartva igyekszik összetett hatásrendszer segítségével magyarázni a csoportokkal kapcsolatos viszonyulásokat. Minőségileg elkülönülő szakaszokat különböztet meg: 2-3 éves korban a gyerekek abszolút érzéketlenek a csoportok közötti különbségekre. 3 éves kortól már ismerik a társadalmukban releváns csoportokat, attribútumaikat, 4-5 éves korban megjelenik saját etnikai/nemzeti csoportjuk pozitívabb értékelése, de ez nem zárja ki más csoportok pozitív értékelését. Végül megkülönböztetik az etnikai előítélet fázisát, amely az 5. életévtől jelentkezik. A kutatók szerint az ebbe a fázisba lépő gyerekek nem kedvelnek más nemzeteket vagy kisebbségeket, vagy kifejezetten erős negatív attitűdökkel viszonyulnak azokhoz. A kutatók ugyanakkor megjegyzik, hogy nem szükségszerűen bekövetkező folyamatokról van szó. Egyrészt nem mennek automatikusan végig minden állomáson a gyerekek, bizonyos tényezők jelenléte szükséges ahhoz, hogy az utolsó szakaszba lépjenek és erős negatív érzéseket tanúsítsanak. Egyrészt a saját csoporttal való erős azonosulás, másrészt az adott társadalomban, közösségben elfogadott normák, végül a más csoportok okozta valós vagy vélt fenyegetés számít olyan tényezőnek, ami a kedvezőtlen attitűdök kialakulásához vezet (Nesdale, Durkin, Maass & Griffiths, 2005; Nesdale, 2008).

A társas identitás fejlődésmélete alapján azt valószínűsíthetjük, hogy már a 4. vagy 5. életév során megjelenik a nemzeti identitás mint a gyermek számára fontos identitáskategória, megjelenhet a nemzeti csoport más csoportokhoz képest pozitívabb értékelése. Ugyanakkor ez nem zárja ki, hogy más nemzeteket vagy kisebbségeket is pozitívan értékeljenek. Végezetül az elmélet a társas identitás elméletéhez hasonlóan szintén nem tekinti automatikusnak a más csoportokkal szemben táplált negatív érzéseket, hanem egy lehetséges jelenséggé tekint rá, amely bizonyos körülmények között jelentkezik. Ezen körülmények közé tartozik az, ha a gyermek erősen azonosul, erős pozitív attitűdöket táplál saját csoportja iránt. Habár az elmélet a tág szociokulturális közeg szerepét is fontosnak tartja az identitásfejlődés folyamatában (l. fenyegetést jelentő csoportok társadalmi megítélése), azonban figyelmen kívül hagy számos más faktort, amely minden bizonnyal hatással vannak a fejlődésre. Korábban utaltunk már a nyelv identitáskonstrukcióban betöltött szerepére, de az otthoni és az iskolai hatások sem elhanyagolhatók.

A nemzeti identitás fejlődésének univerzális és kultúrafüggő jellemzőit nemzetközi összehasonlító vizsgálatok igyekeztek feltárni. Barrett (2007) és munkatársai kutatássorozatokban 6-15 éves tanulók nemzeti identitásának jellemzőit és az azokkal összefüggésbe hozható változókat vizsgálta. A CHOONGE (*Children's Beliefs and Feelings about Their Own and Other National Groups in Europe*) és a NERID projekt (*The Development of National, Ethnolinguistic and Religious Identity in Children and Adolescents Living in the New Independent States of the Former Soviet Union*) 1995 és 2000 között három körben gyűjtött adatokat 4211 diáktól. 7 ország, összesen 10 földrajzi régió vett részt a

vizsgálatsorozatban: az Egyesült Királyság és annak két tagállama Anglia és Skócia, Spanyolország, azon belül a baszk és katalán régió, Olaszország, Örményország, Azerbajdzsán, Ukrajna és Oroszország. A felsorolásból kitűnik, hogy a kutatók igyekeztek sokféle különböző kontextusban élő gyermeket bevonni a vizsgálatba, a heterogén mintaválasztás lehetővé tette a fejlődés hasonlóságainak feltérképezését, ugyanakkor a különbségektől felelős változók azonosítását. A nemzeti identitással kapcsolatban a következő elemek vizsgálatára került sor: vizsgálták a tanulók (1) önkategorizációját, (2) nemzeti azonosságtudatának erősségét, (3) a gyermekek saját nemzetükkel és más nemzetekkel kapcsolatos vélekedéseit, sztereotípiáit, valamint (4) a gyermekek attitűdjeit saját nemzetükkel, más nemzetekkel és kisebbségekkel kapcsolatban. A következő fejezetekben az említett identitáselemekkel kapcsolatban összefoglaljuk a projektek tanulságait, valamint kiegészítjük azokat a többi komponense vonatkozó megállapításokkal, valamint a legfrissebb eredményekkel

Eredményeik összegzéséből született a *societal-social-cognitive-motivational theory* (SSCMT), mely szerint az adott ország társadalmi, történelmi és gazdasági kontextusa alapvetően befolyásolja, hogy annak lakosai milyen képet alakítanak ki a saját nemzetükről, illetve más országok lakóiról. A felnőttek által kialakított tudás befolyásolhatja a szülők nevelési stílusát, ami hatással lehet a tanulók figyelmi és perceptuális folyamataira. Másrészt az iskola, valamint a média az általuk közvetített tartalmak révén szintén hatást gyakorol a gyerekek figyelmi folyamataira. Mindezek mellett a tanulók egyéni jellemzői (pl. állampolgári identitása), valamint kognitív képességei is befolyásolják percepciójukat (Barrett, 2007; Barrett & Oppenheimer, 2011).

A kutatók nemzeti enkulturációnak nevezik a nemzeti kultúrával való megismerkedés, ezzel párhuzamosan a nemzeti identitás kialakulásának folyamatát. Elméleti keretrendszerük azonosítja a lehetséges változókat, azok között bizonyos fokú hierarchiát feltételez. Legfelső szinten a társadalmi szintű változók helyezkednek el, így például a közmegegyezést befolyásoló diskurzusok és az azokat közvetítő média. A középső szint a társadalmi szintű változók hatásait közvetítik, itt kap helyet a család, az iskola és a kortársak. Végül a legalsó szinten maga a tanuló helyezkedik el, aki a szocializációs közegekből érkező információk feldolgozásával megalkotja a nemzeti kultúrára vonatkozó tudását. Az SSCMT által feltételezett framework alapján a társadalom egésze, az iskola és annak tanulói képezhetik a kutatások tárgyát (l. 4. ábra).

4. ábra

A nemzeti enkulturáció szintjei és lehetséges ágensei

Az ismertett nemzetközi kutatások eredményei olykor ellentmondanak egymásnak a vizsgált jelenségek fejlődési tendenciáival kapcsolatban. Bizonyos esetekben azonosítanak nemi, életkori különbségeket, változók közötti összefüggéseket, más esetekben azonban nem. Például a saját csoport iránt táplált erős pozitív viszonyulás általános jelenségnek tűnik. Az eredményekben mutatkozó variancia nem meglepő, ha figyelembe vesszük az SSCMT feltételezéseit. A társadalmi és intézményi szintű változókat eltérő működés jellemezheti az egyes országokban, így különböző enkulturációs hatások érik a tanulókat, egyedi tudáskészlet alakul ki bennük. Emellett számolni kell a kulturális különbségekkel is, melyek szintén befolyásolják az enkulturációs ágensek által közvetített hatásokat. Mindezek alapján indokolt a továbbiakban a nemzeti enkulturáció sajátos nemzeti mintázatairól beszélni

3.4. A nemzeti identitás egyes elemeinek jellemzői gyermek- és serdülőkorban

3.4.1. Kognitív elemek

3.4.1.1. A nemzeti csoport létének ismerete és az önkategorizáció

A korábbi fejezetekben a nemzeti identitás fejlődésével kapcsolatban már összefoglaltuk, hogy az 5. életévtől kezdődően egyre több társas identitáskategória jelenik meg a tanulók önjellemzésében, köztük a nemzeti kategória is (Barrett et al., 2004; Bennett & Sani, 2010). Ez alapján azt feltételezhetjük, hogy a nemzeti kategória ismerete ezt megelőzően alakul ki a gyermekekben, mely egyben az önkategorizáció feltétele is.

A nemzetközi összehasonlító kutatásokban többféleképpen is vizsgálták a gyermekek és serdülők önkategorizációjának jellemzőit. Az említett nemzetközi projektekben a következőképpen történt: elsőként különböző, a gyermekek számára releváns identitáskategóriák (pl. életkor, nem, nemzetiség, lakóhely) közül kellett azokat kiválasztaniuk, amelyek önmagukra nézve érvényesnek tartottak. Következő lépésben a kiválasztott kategóriákat kellett sorba rendezniük aszerint, hogy melyiket tartották a legfontosabbnak és melyeket kevésbé fontosnak. Végezetül az utolsó lépésben arról kellett a vizsgálati alanyoknak nyilatkoznuk, hogy mennyire erősen azonosulnak az adott identitáskategóriával (Barrett, 2007).

A legfontosabb eredmény, hogy a válaszadók háromnegyede már 6 éves korában választotta a nemzeti kategóriát, ami a nemzeti identitás jelenlétére utal. A keresztmetszeti vizsgálat lehetővé tette a különböző életkorú válaszadók eredményeinek összehasonlítását is. A vizsgált országok gyermekei eltérő szociokulturális közegből érkeztek, ezek az eltérő hatások megnehezítik az általános érvényű következtetések megfogalmazását. A sorba rendezett identitáskategóriák esetében a nemzeti kategória relatív fontossága bizonyos esetekben kicsit javult, azaz fontosabbá vált a tanulók számára, azonban általánosságban az mondható el, hogy fontossága változatlan volt az egyes életkorokban (Barrett, 2007).

Murphy és Laugharne (2013) walesi diákokkal végzett kutatása is megerősítette, hogy 7-8 éves korban a tanulók én-rendszerében stabilan jelen van a nemzeti kategória. Wales az Egyesült Királyság tagállamaként speciális helyzetben van, ami az eredményekben is megmutatkozik: a válaszadók jelentős része egyszerre tekintett önmagára walesiként és angolként is. Philippou (2005) ciprusi görög tanulókat vizsgált, eredményei szerint a 10 éves

válaszadók számára a legfontosabb identitáskategória a nemzeti identitás volt, legkevésbé európai identitásukat tartották fontosnak. Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy Ciprus politikai helyzete speciális: az adatfelvétel idején már több évtizede megosztott volt az ország (Ciprus északi része egy török beavatkozást követően kikiáltotta függetlenségét), ugyanakkor az adatgyűjtésre Ciprus európai uniós csatlakozása előtt került sor. A nemzeti identitás relatív fontossága fakadhat a mindennap észlelhető megosztottságból (a fővároson Nicosián húzódik keresztül az a vonal, amely elválasztja egymástól az északi ciprusi török és a déli ciprusi görög részt). A tanulók többsége támogatta a csatlakozás gondolatát, azonban az identitáskategóriák rangsorából kitűnik, hogy nem azért gondolták így, mert fontos lenne európaiságuk. A tanulókkal folytatott interjúk és az eredmények elemzése alapján a szerző arra a megállapításra jutott, hogy az ország speciális politikai helyzete, az ehhez kapcsolódó mindennapi diskurzusok nyomták rá bélyegüket a gyerekek véleményére, azok tükröződtek a válaszokban.

Ganeva, Inguglia, Lo Coco, Musso és Pavlenko (2009) összehasonlító kutatásukban 6-15 év közötti bolgár, ukrán és olasz tanulókat vizsgáltak. Legfontosabb megállapításuk, hogy életkortól függetlenül a legfontosabb identitáskategória a nem volt, ugyanakkor a nemzeti identitás is a fontosabbak közé tartozott. Az előző kutatáshoz hasonlóan ebben az esetben is az európai identitás bizonyult a legkevésbé fontosnak, habár a különböző nemzetiségű tanulók összehasonlításából kitűnt, hogy az olasz diákoknak fontosabb volt ez a kategória. Életkori bontásban az ukrán diákoknak szinte minden vizsgált életkorban gyengébb nemzeti azonosulást fejeztek ki. A bolgár válaszolóknál 9 éves, az olasz diákoknál 12 éves korban volt a legerősebb, utána csökkenő tendencia volt megfigyelhető mindkét esetben. A kutatók ebben az esetben is a résztvevő országok eltérő történelmi, társadalmi és kulturális környezetével magyarázták az eredményeket. Az ukrán eredményekkel kapcsolatban például megjegyzik, hogy Ukrajna viszonylag rövid ideje önálló független állam, ami magyarázatot adhat a tanulók körében észlelt gyengébb nemzeti azonosulására.

A hazai kutatások is foglalkoznak az önkategorizációval, azonban főként a serülőknél vizsgálódnak. Szabó, Nguyen Luu, Szabó és Fliszár (2012) a többségi és kisebbségi helyzetben lévő hazai fiataloknál (német, szlovák, roma, vietnámi) erős nemzeti és európai identitást tárt fel, a kisebbségi tanulók esetében a válaszok polarizáltabbak voltak. Viszont szinte általános tendencia, hogy az európai azonosságtudatot tartották a legfontosabbnak, ezt követte a nemzeti és az etnikai identitás. Páskuné és Harmatiné (2012) kutatása szintén középiskolások esetében az én-rendszerben mutatkozó jelentős egyéni különbségekre hívja fel a figyelmet. A résztvevők 17,3%-a említette spontán módon a nemzeti identitáskategóriát, érdekes eredménynek számít, hogy a szakiskolások egyetlen esetben sem említették önmagukkal kapcsolatban ezt a kategóriát.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a gyermekek önkategorizációjában már 5 éves kortól jelen van a nemzeti kategória. A többi identitáskategóriával összevetve relatív fontossága változó a különböző vizsgált populációkban. A megosztottsággal küzdő Cipruson érthető, hogy a tanulók számára fontos kategóriáról van szó, míg a rövid független állami léttel rendelkező Ukrajnában egy kevésbé meghatározó kategória. A nemzetközi összehasonlításból származó eredmények ugyanakkor arra utalnak, hogy egy bizonyos életkor (bolgár diákoknál 9 éves kor, ciprusi görög diákoknál 10 éves kor, olasz tanulóknál 12 éves kor) után az én-rendszerben betöltött szerepe csökken. A serdülőkre fókuszáló hazai kutatások arra utalnak, hogy ez a

tendencia később is érvényesül, és habár mindenki én-rendszerében jelen van az identitáskategória, eltérő hangsúllyal jelenik meg benne.

3.4.1.2. Ismeretek a nemzeti szimbólumokról és a nemzet által birtokolt földrajzi területről

A nemzeti identitással kapcsolatba hozható kognitív reprezentációk között helyet kapnak olyan tudáselemek is, amelyek a nemzet történelmére és területére, a szülőföld jellegzetességeire vonatkoznak. Hagyományosan, a legszűkebb értelemben a zászlót és a himnuszt sorolják a nemzeti szimbólumok közé, a kutatásokban viszont kulturális elemek (pl. ruhák, dalok, épületek), személyek és földrajzi tájak is tölthetnek be olyan szimbolikus szerepet, ami miatt idesorolhatók. Barrett (2007) összefoglalója alapján a következőképpen jellemezhető a gyermekek tudása: 5-6 évesen már ismerik a legelterjedtebb szimbólumokat (pl. a zászlót), az idő múlásával tudásuk kiterjed a többi szimbólumra is és jelentősen gyarapszik, végezetül a fiúk esetében rendre magasabb tudásszintet találtak az elemzések.

A szimbólumokra vonatkozó kutatásoknak számolniuk kell azzal, hogy habár a szimbólumoknak van egy jól meghatározható csoportja, nemzetenként eltérő, hogy milyen történelmi események, földrajzi területek, személyek vagy kulturális elemek telítődnek olyan szimbolikus tartalommal, ami miatt nemzeti szimbólumnak minősülnek. Éppen ezért a hazai iskolai kutatások bővítésének egy lehetséges iránya az általános iskolai tananyaghoz kötődő nemzeti szimbólumok azonosítása, majd olyan tudásszintmérő tesztek készítése, melyek alkalmasak a tanulók tudásszintjének jellemzésére. A további fejezetekben visszatérünk a nemzeti szimbólumok szerepére, jellemzőire, a magyarság esetében releváns szimbólumok körére.

A felnőttek nemzeti attitűdjeivel foglalkozó szakirodalom hangsúlyozza, hogy a nemzeti szimbólumoknak fontos szerepük van a nemzeti identitás, azon belül is a nemzeti attitűdök fejlődésében. Dekker, Malová és Hoogendoorn (2003) a nemzeti attitűdök egymásra épülését feltételezte és erősítette meg serdülők és fiatal felnőttek körében végzett kutatásában. Emellett számba vették az attitűdök fejlődését segítő tényezőket: a szülők, az iskola, a média és a politikai aktorok is jelentős hatással vannak a tanulók nemzeti identitásának fejlődésére, amelynek kezdeti szakaszában a nemzeti szimbólumok is fontos szerephez jutnak. Az ezek által közvetített pozitív információk segítik a nemzeti érzés, a nemzeti iránti pozitív attitűdök és a nemzeti büszkeség kialakulását, melyek hozzájárulnak az egyén pozitív énképének fenntartásához. Mindezek alapján feltételezhetjük, hogy az iskolai tananyagban megjelenő nemzeti szimbólumok (pl. történelmi események, hősök, jeles alkotások) hozzájárulnak a nemzeti identitás fejlődéséhez.

A szimbólumok mellett a kognitív tudáselemek egy másik, a szimbólumokkal összefüggő körét alkotják az országgal kapcsolatos földrajzi képzetek. A gyermekek nemzeti identitásával foglalkozó legkorábbi kutatások ebből az irányból közelítették meg a témát, és arra keresték a választ, milyen kognitív változások következnek be az életkor változásával. Piaget és Weil (1951) eredményei rámutattak arra, hogy a tanulók életkora és ez által kognitív fejlettsége határozza meg, milyen mértékben képesek megérteni a térbeli viszonyokat.

A nemzeti identitással összefüggésben elsősorban arra keresték a választ, hogy milyen elképzeléseik és ismereteik vannak a gyerekeknek saját, illetve más országokról. A 6. életévtől kezdődően szinte minden tanuló egyértelműen meg tudja nevezni az országot, amiben él.

Korábban már utaltunk rá, hogy a nemzeti csoport létének ismerete is kb. erre az életkorra alakul ki, így érthető, hogy a nemzetiséghez tartozó ország megnevezése is sikeres. Az idősebb gyerekek ezzel párhuzamosan egyre több külföldi országot is meg tudnak nevezni. A témában folytatott nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei szerint a földrajzi tudás az életkorral együtt differenciálttá válik, ugyanakkor a fiúk jobban teljesítenek. Emellett a tudásszintet befolyásolják a család szocioökonómiai körülményei és a család külföldi utazási tapasztalatai is (Bourchier, Barrett & Lyons, 2002; Barrett, 2005; Kask & Hannust, 2013). Reynolds és Vinterek (2016) arra is felhívja a figyelmet, hogy az országokkal kapcsolatos ismeretek, hogy milyennek látják ezeket a tanulók, hatással lehet viszonyulásaikra is. Kiemelik, hogy a média szerepe tagadhatatlan, a tanulók sok információhoz juthatnak ezen keresztül, amelyek meghatározzák ismereteiket, vélekedéseiket.

3.4.1.3. Vélekedések

A vélekedések közé tartozik annak megítélése, hogy a nemzeti kategóriába való tartozásnak milyen követelményei vannak. A kutatók a legtöbb esetben arra kéri a válaszadókat, hogy fejezzék ki véleményüket a felsorolt kritériumokkal kapcsolatban.

Murphy és Laugharne (2013) eredményei szerint a 7-8 éves walesi tanulók az önbesorolás legfontosabb tényezőjének azt tekintették, hogy a személy családtagjai milyen nemzetiségűnek vallják magukat, illetve hogy a személy hol született. Brown (2011) 5-11 éves amerikai diákok esetében azt találta, hogy Amerika szeretete és törvényeinek betartása a legfontosabb szempont. A gyerekek kevésbé tartották meghatározónak, hogy a személy angolul beszéljen vagy élete nagy részét Amerikában töltse.

A nemzeti identitással foglalkozó hazai kutatásokban nagy hagyománya van a nemzetkritériumok (vagy esetünkben a magyarságkritériumok) vizsgálatának. Csepeli és Závecz (1995) eredményei szerint a kulturális szempontok (pl. nyelv, önbesorolás) mellett a jogi kritériumok (pl. állampolgárság, lakóhely) is jelentős szerephez jutottak 10-17 évesek nemzeti tagsággal kapcsolatos gondolkodásában, nem sikerült egyik rendező elv túlsúlyát sem kimutatni. Szabó és Örkény (1998) eredményei azt erősítették meg, hogy a jogi-államnemzeti felfogás (mely szerint az állam határozza meg az állampolgárságot és nemzetiséget) egyértelműen jelen van a serdülők gondolkodásában a kultúrnemzeti felfogással együtt, amely a személy nyelvtudásához, kulturális háttéréhez köti az állampolgárságot. Emellett a tanulók egy része az önbesorolást tartotta fontosnak, amely nem jogi vagy kulturális jellemzőkhöz köti az állampolgárságot és a nemzeti tagságot, hanem egyéni döntés eredményének tekinti. A jogi-államnemzeti koncepcióval a gimnazisták értettek leginkább egyet, a kulturális kritériumok támogatása inkább a szakmunkástanulókat jellemezte.

Murányi (2006) eredményei szerint általános és középiskolások válaszaiban a nyelvtudás volt a legfontosabb szempont, valamint a további kulturális jellemzők is erős súllyal estek a latba ugyanakkor az állampolgárság szerepének fontossága általánosságban jellemezte a válaszadókat. A nyitott magyarságképpel rendelkezők inkább támogatták az önmeghatározás szerepét, addig a zárt képpel rendelkezők merev, átszármaztatott kategóriaként értelmezték a magyarságot.

Szabó, Nguyen Luu, Szabó és Fliszár (2012) a többségi és kisebbségi helyzetben lévő fiatalok (német, szlovák, roma, vietnámi) identitáskonstrukcióját és magyarságértelmezését is

vizsgálta. Az önbesorolás bizonyult a legtámogatottabbnak, kevésbé támogatott az állampolgárság és a nyelvtudás. Páskuné és Harmatiné (2012) nyitott kérdések segítségével a leggyakrabban említett kritériumként a hagyományőrzést, a magyar kultúra tiszteletét, a magyar felmenőket és az önbesorolást tárták fel.

A társas identitás és az önkategorizáció elméleteinek központi gondolata, hogy a személy társas identitáskategóriái segítségével pozitív önértékelésének fenntartására törekszik. Ennek során az identitáskategóriának megfelelő csoportot pozitívabban értékeli, mint más csoportokat. A gyermekekkel és serdülőkkel végzett vizsgálatok megerősítik ennek a folyamatnak a kultúrafüggetlen létezését. Clay és Barrett (2011) 6-7 és 10-11 éves angol tanulók, Gallagher és Cains (2011) hasonló életkorú észak-ír diákok esetében találtak bizonyítékot, de ciprusi (Mertan, 2011; Stavranides & Georgiou, 2011), olasz (Inguglia & Musso, 2013), szerb és bosnyák (Oppenheimer & Midzic, 2011) tanulók esetében is kimutatták. Az eredmények ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy az idősebb tanulók összesített válaszai alapján továbbra is legpozitívabban saját csoportjukat, azaz nemzetüket értékelik, differenciáltabban látják őket, és egyéni szinten a pozitív tulajdonságok említése mellett a negatív vonások említése gyakoribbá válik (Fyfe, 2013).

Az elméletek másik kulcsgondolata, hogy a saját csoport felértékelése együtt jár más csoportok leértékelésével. Az eredmények ellentmondásosak, mert nem minden csoport esetében mutatkoznak egyforma elutasító viszonyulások, némely nemzeteket vagy kisebbségeket pozitívabban látnak a válaszolók, mint másokat. Az angol tanulók például leginkább a franciákkal kapcsolatban vélekedtek pozitívan, legkevésbé a németeket látták pozitívan, az idősebb válaszadók szignifikánsan kevesebb pozitív tulajdonságot rendeltek hozzájuk (Clay & Barrett, 2011). Más nemzetiségű gyermekek esetében is vannak olyan nemzetek, kisebbségek, melyeket sokkal kedvezőtlenebben ítélnék meg: a ciprusi török gyerekek a ciprusi görögöket (Mertan, 2011), az olasz gyerekek a németeket látják a legkevésbé pozitívan (Inguglia & Musso, 2013).

A jelenséget a szocializációban mutatkozó körülményekkel magyarázzák a kutatók: minden kultúrában sajátos narratívák élnek a nemzet történelméről (l. László, Ehmann & Imre, 2002; László, 2012), az ebben pozitív vagy éppen negatív szerepet betöltő szereplőkről, nemzetekről. A szocializációs folyamat részeként a gyermekek kapcsolatba kerülnek ezekkel a narratívákkal, illetve el is sajátítják őket. A nemzetekről, kisebbségekről kialakult pozitív vagy éppen negatív kép részben ennek a folyamatnak a terméke. Ha visszatekintünk a korábbi eredményekre, akkor egyértelművé válik, hogy minden esetben a gyerekek azokról a nemzetekről vagy népcsoportokról vélekedtek a legkedvezőtlenebben, melyek saját nemzetük vetélytársai, vagy ahogyan a szakirodalom nevezi tradicionális ellenséges csoportjai (*traditional enemy group*) voltak. Például Ciprus esetében csak néhány évtizede van jelen az ország megosztottsága, azonban az Észak-ciprusi Török Köztársaságban élő gyermekek a déli ciprusi görögökre tekintenek a legkedvezőtlenebben. Egy korábbi kutatásunkban (Dancs, 2015a, 2015b) mi is vizsgáltuk, hogyan vélekednek 4. és 6. évfolyamosok más nemzetekről, kisebbségekről. Eredményeink szerint a tanulók saját nemzetüket és a lengyeleket ítélték meg legkedvezőbben, míg a románok és a romák megítélése volt a legkedvezőtlenebb. Ezek az eredmények megerősítik azt, hogy a csoportok értékelése nem független a gyermekeket körülvevő társadalmi tértől: a lengyelek pozitív értékelése arra utal, hogy a mindennapi

diskurzusokban, narratívákban helyet kapó képzetekkel már a tanulók is találkoztak. Ugyanez feltételezhető a negatívan értékelt csoportok esetében.

A szociális identitás perspektívája azt feltételezi, hogy a személy csoporttagsága, a csoportnak megfelelő identitáskategória és annak pozitív értékelése ösztönzi a többi csoport negatív értékelését. Ebből fakadóan hagyományosan sokat vizsgálják azt a kérdést, hogy a tanulók azonosságtudatának erőssége és a csoportok értékelése összefügg-e. Az eredmények ellentmondásosak: egyes kutatások egyáltalán nem találnak együttjárást a jelenségek között (pl. Clay & Barrett, 2011, Mertan, 2011, Stavranides & Georgiou, 2011), míg más esetekben az azonosulás erősségét mérő attitűdkijelentések némelyike korrelált a csoportok pozitív vagy negatív értékelésével (pl. Gallagher & Cains, 2011). Oppenheimer (2011b) nyolc különböző ország eredményeit hasonlította össze; eredményei szerint a saját nemzet megítélése egyértelműen kapcsolatba hozható az azonosulást mérő kijelentésekkel, míg más csoportok értékelésekor csak bizonyos dimenziók összefüggése jelenik meg. Így például a tanulók által tanúsított nemzeti büszkeség, vagy a nemzeti identitás fontossága, a nemzeti csoport kedveltsége.

Hazai kutatások a jelenségek közötti kapcsolatra szolgáltatnak bizonyítékokat. Szabó és Örkény (1998) serdülőkire irányuló vizsgálata megerősítette, hogy az egyes nemzeti csoportok és kisebbségek elfogadása, valamint a tanulók etnocentrizmusa, azaz nemzeti elfogultsága kapcsolatba hozható egymással: a nemzeti elfogultságot kevésbé mutató tanulók elfogadóbbaknak bizonyultak. Korábban említett kutatásunkban (Dancs, 2015a, 2015b) nemcsak a heterosztereotípiákat vizsgáltuk, hanem a tanulók nemzeti azonosulásának erősségét is. A negyedik osztályosoknál csak saját nemzetük megítélése függött össze viszonyulásukkal, addig a 6. osztályosoknál közepesen erős kapcsolatot találtunk a csoportoknak tulajdonított negatív tulajdonságok és az azonosságtudat erőssége között.

3.4.2. Affektív elemek

Az önmeghatározás vizsgálatára kidolgozott mérőeljárás hasznosnak bizonyult az egyes identitáskategóriák relatív fontosságának feltérképezéséhez, azonban arról nem nyújtanak információt, hogy az egyén milyen erősségű attitűdökkel rendelkezik az identitáskategóriával kapcsolatban. Az említett nemzetközi projektek keretén belül kidolgoztak egy egyszerűbb eljárást a nemzeti identitás erősségének mérésére, mely 5 attitűdkijelentés segítségével mér a válaszadók nemzeti identitásának fontosságát. Az új eszköz további előnye, hogy egyszerűsíti a mérést, ugyanakkor alkalmazása csökkenti a szóbeli kikérdezéskor jelentkező kontextuális hatásokat. A mérőeszközt *Strength of Identification Scale*-nek (röviden SoIS) nevezték el. Az 5 attitűdkijelentés mindegyike az azonosságtudat egy-egy elemét méri, melyek a következők. Az első kijelentés a választott identitáskategóriával való azonosulás mértékét méri, a második a választott identitáskategóriával kapcsolatos büszkeséget, a harmadik az identitáskategória fontosságára kérdez rá. A negyedik kérdés az azonosságtudattal kapcsolatos érzelmekre vonatkozik, az utolsó kérdés az identitáskategória belsővé tételét méri azáltal, hogy regisztrálja a tanuló érzéseit arra vonatkozóan, ha valaki rosszat mondana az adott kategória tagjaival kapcsolatban (Barrett, 2007). Mivel az eszközt a nemzeti identitás fontosságának méréséhez dolgozták ki, ezért a továbbiakban a nemzeti identitás fontosságát és a nemzeti identitás erősségét egymás szinonimájaként használjuk.

A SoIS segítségével gyűjtött adatok ellentmondásosak: egyes eredmények szerint 7 és 11 éves angol résztvevők esetében a fiatalabb tanulók erősebb azonosulást tanúsítottak (Clay & Barrett, 2011), míg ugyanezen életkorban vizsgált ciprusi válaszadók esetében életkori különbséget nem, csak nemi különbséget találtak (Mertan, 2011). Oppenheimer (2011) sajátos mintázatot talált holland fiatalok esetében: a 8 és 10 évesek tanúsították a legerősebb nemzeti azonosulást. A leggyengébb azonosulás 14 éves korban jellemző, majd ezt követően némi erősödés tapasztalható. Lam és Corson (2013) az előzőkhez hasonló eredményre jutott, abban az esetben 9 éves korban mutatták ki a legerősebb azonosulást. Az énfelforrással kapcsolatban megállapítottuk, hogy a gyarapodó interakciók és információk birtokában bővül, differenciálódik az énrendszer. Feltételezhetjük, hogy ennek következményeként a nemzeti identitás fontossága csökken az énrendszerben, gyengül a nemzeti azonosulás erőssége. Ugyanakkor az SSCMT megállapításait szem előtt tartva feltételezhetjük, hogy a nemzeti enkulturációban mutatkozó különbségek (pl. társadalmi diskurzusok, média, szülői és iskolai hatások) magyarázzák az eredmények ellentmondásosságát. Az említett tényezők hatására előfordulhat, hogy az identitáskategória fontossága nem csökken, hanem fontos kategóriaként jelenik meg a gyermekek énrendszerében.

Születtek ugyanakkor olyan eredmények is, amelyek arra utalnak, hogy a mérőeszköz nem minden esetben képes a tanulók nemzeti azonosulásának erősségét mérni. Gallagher és Cains (2011) katolikus és protestáns ír diákok nemzeti identitása esetében jutott arra, hogy a nemzeti azonosulás erősségét mérő kérdések nem egy konstruktumot alkotnak, hanem más struktúrát mutatnak a különböző felekezetű válaszadók esetében. Oppenheimer és Midzic (2011) Boszniában élő szerb és bosnyák gyerekek vizsgálata során jutott hasonló következtetésre. A szerzők eredményeiket azzal magyarázták, hogy a fiatalok nemzeti identitása eltérő elemekből építkezik. Stavrinides és Georgiou (2011) ciprusi görög gyerekek esetében kapott hasonló eredményeket, ők azonban az eltérő szocializációs hatások helyett azzal magyarázták eredményeiket, hogy a válaszadók nem rendelkeztek konzisztens nemzeti identitással.

A nemzetközi szakirodalom sok esetben használja az attachment vagy belonging kifejezéseket a nemzettel kapcsolatban táplált viszonyulások jelölésére. A hazai szaknyelv esetében is használják a nemzeti kötődés kifejezést (l. pl. Csepeli & Závecz, 1995; Örkény, 2012), amivel a személyek erős érzelmi kapcsolatát, involváltságát akarják kifejezni. Ugyanakkor a kutatások inkább a résztvevők attitűdjeit vizsgálják, mint tényleges nemzeti kötődéseit.

A szakirodalom a helykötődéssel kapcsolatban a következő általános megállapításokat teszi. A helykötődést részben tudattalan, affektív jelenséggént értelmezik, amelynek kialakulását biológiai-evolúciós és környezeti tényezők is motiválják. Az ember területbirtoklásra való hajama olyan hajtóerőként jelenik meg, ami elősegíti a birtokolt területtel (pl. lakóhely) kapcsolatos kötődés kialakulását. Ugyanakkor az emlékezés, az alkalmazkodás eszközeként is funkcionál, ami lehetővé teszi helyekhez kapcsolódó tapasztalatok érzelmi összegződését. Szerepet játszik a személy önmeghatározásában is, így az identitásképzés egyik eszközeként is tekinthetünk rá (Düll, 2009). A tanulók nemzeti identitásával foglalkozó nemzetközi szakirodalomban a nemzeti kötődések mérésére egy példát találtunk, melyben angol tanulók földrajzi kötődését vizsgálták tipikus és nem angol tájakkal kapcsolatban. A résztvevőknek azt kellett eldönteniük, hogy melyik helyszínen élnének szívesebben. Az

eredmények megerősítették, hogy a válaszadók erősebb kötődést fejeztek ki az angol tájakat és lakóhelyeket ábrázoló képekkel összefüggésben (Barrett & Davey, 2001).

A témában folytatott kutatások ezen kívül számos egyéb, a nemzeti identitással összefüggésbe hozható jelenséggel kapcsolatban vizsgálják az attitűdöket. A hazai kutatásokra jellemző, hogy ebből az irányból közelítik meg a jelenséget és a válaszadók viszonyulásainak feltérképezésére fókuszálnak. Ezek közül Szabó és Csepeli (1984) munkáját érdemes kiemelni, melyben 10-14 éves tanulók attitűdjeit vizsgálták. A válaszadók 49%-a a magyart tartotta a legszebb nyelvnek, érdekes eredménynek számít, hogy 10-12 évesek között ez az arány 58% volt, míg a 13-15 évesek körében 41%. A nemzeti szimbólumokkal (pl. Himnusz, zászló) kapcsolatos egyértelmű pozitív viszonyulás is jelen van ebben az életkorban. A más országba való költözés hajlandóságát is vizsgálták, az eredmények szerint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, akiknek volt alkalmuk külföldi utazáson részt venni, inkább nyilatkozták azt, hogy élnének más országban egy ideig.

Csepeli és Závecz (1995) a nemzeti büszkeség, a történelmi kudarcok oktatáson át történő átadása, a magyarság kritériumainak meghatározása és további viszonyulások alapján négyféle profil azonosított 10-17 évesek válaszaiban. Legtöbben a sodródók vannak, akik szégyenérzetet élnék meg magyar és európai identitásuk miatt, az állampolgárságot tekintették a nemzethez tartozás fő kritériumának, a magyarság sikereit külső erőknél tulajdonították. A válaszadók 9%-át nemzetieknek nevezték: rájuk a nemzeti és európai dimenzió pozitív értékelése, a csoporttagság önbesoroláshoz való kötése és a nemzeti kudarcok külső tényezőknél tulajdonítása jellemezte.

Murányi (2006) is vállalkozott nemzeti attitűdök (nemzeti érzés, nemzet szeretete, nemzeti büszkeség, nemzeti preferencia, nemzeti felsőbbrendűség, nacionalizmus) mérésére. Az attitűdök hierarchikusan épülnek egymásra, ami alapján az alacsonyabb szinten elhelyezkedő viszonyulások erősségét feltételezték, amit az eredmények megerősítettek. A nemzeti attitűdök és a szociokulturális változók kapcsolatát is elemezték; az egyik részminta esetében összefüggést találtak az attitűdök és a szülők iskolai végzettsége között: az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeit intenzívebb attitűdök jellemezték.

4. A NEMZETI SZIMBÓLUMOK FOGALMA, CSOPORTOSÍTÁSA

4.1. A nemzeti szimbólumok értelmezése

Rothman (2000) összefoglalójában bemutatja a szimbólumkutatással foglalkozó különböző kutatási irányzatokat. A filozófiai kutatások legfontosabb megállapításai közé tartozik, hogy a szimbólumok a társadalmi tájékozódásban töltenek be jelentős szerepet, kijelölik a közösségi határokat azáltal, hogy saját jelentésükön túl valamilyen más, a közösség által is ismert tartalommal rendelkeznek. Nemcsak a közösség útjelzői, hanem egyúttal annak termékei is, a szimbólumok létrehozása aktív, konstruktív folyamat. A nyelvészeti és antropológiai kutatások a nyelv szerepére hívják fel a figyelmet, utalva arra, hogy a közösségi jelentések a nyelv segítségével terjednek el. A politikai szimbólumelméletek a hatalomgyakorlás eszközeként tekintenek a szimbólumokra, a központi akaratnak jelentős szerepe van jelentésük konstrukciójában. Ugyanakkor a konstrukció egyéni szinten is jelen van, azaz az egyének is elismerik a kultúrából kiemelt jelképek, események szimbolikus mivoltát.

A különböző irányzatok eredményeit Rothman (2000) a következőképpen összegzi. Az ember alapvetően szimbólumteremtő és szimbólumhasználó lény, így a szimbólumok egyéni és közösségi alkalmazása alapvető emberi szükséglet. A közös kultúra szövetéből kiemelt eseményeket, helyszíneket vagy éppen személyeket a közösségek eredeti jelentésük mellett további, érzelmekkel is átitatott tartalommal ruházzák fel, ami által az összetartozás érzésének megteremtőjévé és fenntartóivá válnak.

A nacionalizmus kutatás újabb irányzatai a kultúra és a modernitás szerepét hangsúlyozzák a nemzetek kialakulásának folyamatában. Az etnoszimbolisták magyarázata szerint a nemzetek elődeinek azok az etnikai magok tekinthetők, melyek kultúrája vált a nemzeti kultúra alapjává, terjedt szét a teljes társadalomban. A modernitás szerepét hangsúlyozók az ipari forradalom hatására bekövetkező gazdasági, társadalmi és életmódbeli hatásoknak tulajdonítják azon motivációk megteremtését (l. Ring, 2004), amelyek eredményeként a nemzet elképzelt közössége (l. Anderson, 2006) megjelent az emberek gondolkodásában. A 19. században kibontakozó nacionalizmus a nemzeti keretek megteremtéséhez, nemzetállamok kialakulásához és a nemzeti történelem iránti fokozott érdeklődéshez vezetett. Ez az érdeklődés elsősorban arra terjedt ki, hogy minél messzebbre datálható nemzeti múlttal rendelkezőnek tűntessék fel a közösséget. Ennek során attól sem vonakodtak a nemzetek, hogy olyan jelképeket, szokásokat vagy hagyományokat „fedezzenek fel” maguknak, melyekről azt állították, hogy a régmúltba nyúlnak vissza, miközben valójában a modern kor szülöttei voltak (Hobsbawm, 1983).

Cohen (1985/2001) az antropológiai irányzathoz sorolható megközelítésében a szimbólumok közösségfenntartásban betöltött szerepével foglalkozik részletesen. Abból indul ki, hogy az emberi közösségek kettős célt látnak el egyszerre: bizonyos módon megkülönböztetik tagjaikat másoktól, ugyanakkor kifejezik a tagok közötti hasonlóságot, összetartozást. A nemzeti szimbólumok pszichológiai és kulturális határjelzőként funkcionálnak, egyszerre fejezik ki az összetartozást, valamint a másoktól való elkülönülést. A nemzetek esetében a közös kultúra, amelyből ezek az útjelzők kiemelkednek, magában foglalja a történelem elemeit, a múlt során kialakult hagyományokat, a tárgyi kultúra elemeit. Nemzeti

szimbólumként funkcionálhatnak történelmi személyek, helyszínek, események, földrajzi területek, épületek, tárgyak, eszközök, ugyanakkor szokások vagy éppen viselkedési formák is, melyeknek a nemzet tagjai kitüntetett figyelmet szentelnek, éppen ezért egy nemzethez köthetők, vele azonosíthatók. Edensor (2002) hangsúlyozza, hogy a szimbólumok nemcsak a közös múltból származhatnak, hanem a jelenből is, így válhatnak popkulturális rendezvények, vagy éppen sportágak, sportolók is nemzeti szimbólumokká. Csepeli (1992) ősi kommunikációs eszközöknek tekinti a szimbólumokat, amelyek a tagok számára a csoporttal kapcsolatos érzelmi információkat közvetítenek. A szimbólumok funkcióját a következőképpen látja: kifejezik a csoport közös identitását, a szimbólumokban sűrűsödik egy-egy csoport esszenciája, ezért erős érzelmeket keltenek a szimbólumok használatában.

A történettudományi kutatásokban a nemzeti szimbólum és az emlékezhely kifejezést is használják. A következőkben kísérletet teszünk az emlékezhely fogalmának körülhatárolására, jellemzőinek bemutatására. A történettudományi kutatások ismertetésénél már utaltunk arra, hogy az emlékezés hivatalos formája maga a történettudomány által feltárt múlt, ugyanakkor az emlékezésnek más lehetőségei vannak. Az egyes generációk saját tapasztalatai, valamint a szájhagyomány útján gyűjtött ismeretei a kollektív emlékezetben képeződnek le. Ennek az emlékezettípusnak a csomópontjait nevezi Nora (2009) emlékezhelyeknek (*lieux de mémoire*), melyek lehetne tényleges helyek is, de olyan személyek, tárgyak, események, stb. melyek a nemzet számára szimbolikus jelentéssel bírnak.

Az emlékezhelyek a kollektív emlékezet (l. Assmann, 1999) részét képezik, de nyitottak a közösség tagjainak egyéni interpretációira is. Minden nemzetnek megvannak a maga emlékezhelyei, amelyekhez érzelmek (pl. bánat, öröm, szégyen) kapcsolódnak. A funkciójukat tekintve az emlékezhelyek a nemzet szimbolikus határainak kijelölésében töltenek be szerepet, valamint az identitásképzés eszközei, az összetartozás kifejezői. A hozzájuk kapcsolódó pozitív érzelmek az azonosságtudat erősségét növelik, míg a negatív érzelmek a trauma-feldolgozásban fontosak. A szimbólumokhoz hasonló vonásuknak tekinthetjük, hogy szimbolikus tartalommal telített jelentéssel bírnak, ugyanakkor ez a jelentés dinamikusán változik a körülmények vagy egyéni interpretációk eredményeként (Baráth, 2010; Kovács, 2010).

A nemzeti szimbólumokra és emlékezhelyekre vonatkozó szakirodalom összegzése arra enged következtetni, hogy a két fogalmat azonos funkcióval és jellemzőkkel illetik a kutatások, ezért a két fogalmat megfeleltethetjük egymásnak. Mindkettőre igaz, hogy (1) elsődleges funkciójuk az identitásképzés és a közösség összetartozásának közvetítése, erősítése. A nemzet elképzelt közösségének útjelzői, amelyek kijelölik a mi és ők határvonalat, a közösség határait, kifejezik a közös múltat és jelent. A szimbólumok és az emlékezhelyek esetében is tág kategóriáról van szó, (2) széles spektrumon mozoghatnak az ide sorolható entitások (pl. személyek, tárgyak, események, szokások, területek, épületek, eszközök). Ráadásul a lehetséges szimbólumok köré időben sincsen behatárolva, több évszázada bekövetkezett történelmi események és néhány hónapja aranyérmet szerzett sportolók is emlékezhellyé is válhatnak. Mindkettőre jellemző, hogy (3) szimbolikus jelentéstartalommal bírnak, azaz az esemény, terület vagy éppen tárgy eredeti tartalma mellett további, közösségi jelentéssel bírnak, ugyanakkor nyitottak az egyéni interpretációra is. A szimbolikus jelentés mellett mindkettőre igaz, hogy (4) érzelmi információkat közvetítenek, melyek a legtöbb

esetben pozitív irányúak (pl. öröm, büszkeség), de negatív tartalmak is előfordulnak (pl. bánat, szűgyen).

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a nemzeti szimbólumok és az emlékezhelyek azonos jelenségek leírására használt fogalmak, amelyeket egymás szinonimáiként használhatunk. A továbbiakban a nemzeti szimbólum kifejezést fogjuk használni, mivel jobban kifejezi a jelölt entitások kapcsolatát a nemzeti identitással. A továbbiakban ennek megfelelően nemzeti szimbólum kifejezéssel jelöljük azokat a tárgyakat, épületeket, személyeket, alkotásokat, eseményeket, területeket, melyeket a nemzet tagjai kitüntetett figyelemmel öveznek, szimbolikus közösségi jelentéssel bírnak, ugyanakkor nyitottak az egyéni értelmezésre. Használatával a személy kifejezi, hogy melyik nemzet tagjaként definiálja magát, mely nemzettel azonosul, a szimbólumok használata ugyanakkor a használó számára érzelmi információkkal is bír.

4.2. A nemzeti szimbólumok csoportosítása, elemei

A szimbólumok a kollektív emlékezet részét képezik, nem tekinthetők kanonikusnak, ki vannak téve a változásnak. Kettős meghatározottságuk (közösségi és egyéni interpretáció) miatt is dinamikus képződményeknek tekinthetők, melyek egy része idővel kikopik a kollektív emlékezetből, míg mások beépülnek. A szakirodalom törekszik az általános szimbólumkategóriák azonosítására. Hidegkuti és Münnich (2012) az emlékezhelyek közötti kapcsolatok vizsgálatával sikeresen azonosították azok három nagy csomópontját: ezek az államalapítástól Mátyás uralkodásáig tartó időszak, az 1848-49-es forradalom és szabadságharc és a 20. század. Smith (1991) a hagyományos nemzeti szimbólumok (pl. zászló, himnusz) mellett a hivatalos fizetőeszközt, a fővárost, a csaták emlékhelyeit, a nemzeti múlt ismert hőseit és hősnőit, de még az útlevelet is a lehetséges nemzeti szimbólumok közé sorolja. Kapitány és Kapitány (1998) a szimbólumok sorát ennél is tovább tágítja és az adott nemzet esetében jellemzőnek tekinthető tájakat, növényeket, állatokat, nagyobb városokat, valamint a jellemző sportokat, foglalkozásokat, ételeket és italokat is ide sorolja. Edensor (2002) a már említett tárgyak, személyek és helyszínek mellett a nemzeti közösség életében fontos szerepet játszó tömegkulturális események szimbolikus voltát is kiemeli, valamint hangsúlyozza, hogy a szimbólumok hivatalosak és informálisak is lehetnek.

Csoportosítottuk a szakirodalomban felsorolt lehetséges szimbólumokat. Korábban már áttekintettük a történettudományi kutatások nemzetértelmezéseit, ezek alapján megállapítottuk, hogy a nemzet tagjainak összetartozását a közös múlt, kultúra, az azonos lakhely és a közös célok, az ezekből származó közös cselekvés teremti meg. Ebből az értelmezésből kiindulva a szimbólumokat tartalom szempontjából négy csoportba osztottuk: megkülönböztettük a földrajzi-gazdasági, a cselekvéses, a kulturális és a történeti emlékezhelyhez tartozó szimbólumokat. Emellett beszélhetünk formális, azaz hivatalos, állami szinten is szimbólumként kezelt elemekről és az informális szimbólumokról, melyek hivatalos megerősítés hiányában, pusztán a közösség vélekedése miatt rendelkeznek nemzeti szimbólum státusszal. A hivatalos nemzeti jelképek (l. zászló, címer, himnusz) esetében egyértelműen kijelenthetjük, hogy azok a formális kategóriába tartoznak, arról azonban nincsenek információink, hogy a többi elemet mely kategóriába sorolhatjuk be. Ezért a továbbiakban csak

tartalom szerinti felosztást alkalmazzuk, ami szerint 4 csoportot különböztethetünk meg a nemzeti szimbólumokon belül (3. táblázat).

3. táblázat. A nemzeti szimbólumok lehetséges típusainak csoportosítása tartalom alapján (Edensor, 2002; Kapitány & Kapitány, 1998 és Smith, 1991 alapján)

Földrajzi – gazdasági dimenzió	Cselekvéses dimenzió	Kulturális dimenzió	Történelmi emlékezet
főváros határok pénz útlevél jellemző növények jellemző állatok jelképes folyók, tavak jelképes földrajzi területek jelentős városok	nemzeti ünnepek popkulturális rendezvények	zászló himnusz nemzeti múzeumok jelentős helyszínek öltözékek járművek ételek, italok zene, tánc építészeti stílusok foglalkozások sport nemzeti viseletek	nemzeti színek történelmi események jelképei csaták emlékhelyei királyok koronázási jelképek ismert hősök és hősnők

A kategóriák rendszerezése segít átlátni a szóba jöhető szimbólumok körét, egyúttal a szimbólumok összegyűjtésének alapját is képezi. A szimbólumok jellemzőinél már bemutatottuk, hogy közösségi konszenzus szükséges ahhoz, hogy egy tárgyat, helyszínt, eseményt vagy személyt szimbólumnak tekinthessünk. Bizonyos esetekben egyértelmű, hogy egy adott entitás a szimbólumok közé tartozik (pl. főváros, nemzeti ünnepek, zászló), de a táblázatban szerepelnek olyan kategóriák is (pl. jellemző növények, jelentős városok, ismert hősök és hősnők), amelyek esetében sokféle elem tartozhat ide.

4.3. Történelmi és társadalomismereti műveltség az iskolában

A Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterülete foglalja magában azokat a célokat, tartalmakat és tevékenységformákat, amelyek megvalósítása, iskolai közvetítése a tanulók történelmi és társadalomismereti tudásának fejlesztését szolgálja. A műveltségterület fejlesztési céljai sokfélék, ide tartozik a személyi és emberi jogok tiszteletére való nevelés, a társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység, a társadalomtudományi szemlélet kialakítása, az állampolgári ismeretek közvetítése. Ezek között kap helyet a nemzeti identitás fejlesztése, valamint a nyitottság, a tolerancia elősegítése is (Nat, 2012). A célok megvalósítása alsó tagozaton a történelmi témájú, Magyarországgal, a magyar szokásokkal, kultúrával kapcsolatos olvasmányokon keresztül történik, míg felső tagozaton a történelemtanítás szerepe meghatározó. A közvetített tartalmak elősegítik a nemzeti enkulturáció folyamatát: megismertetik a tanulókat a nemzet kollektív emlékezetének legfontosabb elemeivel, a magyarságra jellemző szokásokkal és hagyományokkal, a tárgyi kultúra kiemelkedő alkotásaival. Az említett célok esetében érdemes kiemelni, hogy a tanterv a tanulók azonosságtudatának fejlesztésén keresztül kívánja elősegíteni a tanulók nyitottságát.

Ha szeretnénk megismerni, hogy a tanulók hogyan teljesítenek a műveltségterület célkitűzéseivel összhangban, akkor a hazai történelmi és társadalomismereti műveltséget mérő vizsgálatokat kell segítségül hívunk. A nemzetközi összehasonlító mérések a tanulók tudásának csak kis szeletére fókuszálnak (pl. állampolgári jogokra és kötelezettségekre vonatkozó ismeretek), inkább a tanulók viszonyulásainak, cselekvési hajlandóságának vizsgálatára vállalkoznak. Ennek oka részben abban keresendő, hogy a tantervi dokumentumok az állampolgári műveltség fejlesztésének egyik kiemelt feladatként kezelik a nemzeti identitás fejlesztését. Az IEA mérésekben 2009-ben részt vevő 38 ország közül 35 tantervében szerepelt a nemzeti identitás fejlődésének segítése mint a műveltségterület egyik célkitűzése (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). A 2016-os vizsgálat során 23 országból 16 tantervi dokumentumaiban azonosították ezt az oktatási-nevelési célt (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2017). A nemzeti identitás műveltségterülethez tartozó fejlesztésének meghatározásán túl a nemzetközi kutatások nem vállalkoznak a tanulók nemzeti identitásának vizsgálatára. Ennek oka részben abban keresendő, hogy az IEA-vizsgálatokat jobban érdekli az európai azonosságtudat jellemzőinek feltérképezése, másrészt az állampolgári ismeretek, attitűdök és viselkedési hajlandóságok állnak a kutatók érdeklődésének középpontjában. Végezetül a kutatások vizsgálták a tanulók nemzeti attitűdjeit (pl. mennyire fontos számukra a zászló, a nemzetük mennyire lehet büszke arra, amit elért stb.), de erre csak 1999-ben került sor (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002).

A témával foglalkozó hazai kutatásokról elmondható, hogy elsősorban a történelem tantárgyhoz kapcsolódnak és a tantervekben megjelenő ismeretelemek mérésére fókuszálnak. Az eredmények szerint általános tendenciaként rajzolódik ki, hogy a tanulók teljesítménye csökkenést mutat a rendszerben való előrehaladással párhuzamosan, valamint a tanulók között jelentős különbségek mutatkoznak meg szociokulturális háttérük függvényében. A nemzetközi vizsgálatok spektruma szélesebb (pl. állampolgári tudás, az állampolgári aktivitás elemei, nemzeti identitás, intézmények iránti bizalom), azonban az ismeretelemek helyett az attitűdök, beállítódások, viselkedési szándékok kerülnek előtérbe (Kinyó & Molnár, 2012).

A nemzeti identitással összefüggésben adódik lehetőség ismeretjellegű elemek mérésére. Az Ember és társadalom műveltségterület keretein belül maradv a nemzeti szimbólumok kínálóznak olyan tudás-együttesként, melyek esetében indokolt lehet a tudásszintmérés. A nemzeti szimbólumok jellemzőiből adódóan többlépcsős folyamat a mérőeszközök tervezése, kivitelezése. Eddig nem készült olyan tudásszintmérő teszt, ami a tanulók szimbólumokkal kapcsolatos teljesítményének mérésére lett volna alkalmas. Kivételt képez Kinyó (2015) kutatása, amelyben 1-6. évfolyamos diákok állampolgári ismereteit vizsgálta. Online tesztjében a nemzeti történelemhez, hon- és népismerethez tartozó tartalmak is helyet kaptak. 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).

Leszámítva ezeket az eredményeket, nem áll rendelkezésünkre több információ a tanulók teljesítményéről a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban. Ha az ismeretjellegű elemektől eltekintünk, és a nemzeti identitás további elemeit nézzük, akkor ugyancsak kevés

iskolai vizsgálatról számolhatunk be. Korábban vizsgáltuk a 6. osztályos tanulók nemzeti attitűdjeit (pl. nemzeti érzés, büszkeség) és ezzel összefüggésben csoportközi viszonyulásait. Eredményeink megerősítették az attitűdök és a tantárgyi eredmények közötti kapcsolatot. A nemzeti attitűdök és a csoportközi viszonyulások közötti kapcsolat vizsgálata azt mutatta ki, hogy szingifikáns korrelációs kapcsolatban áll a magyarok pozitív megítélése a nemzeti érzés ($r=0,37$, $p=0,01$), valamint a nemzeti büszkeség mértékével ($r=0,48$, $p=0,01$). A többi csoport megítélésével nem függtek össze szignifikánsan. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a magyarsággal kapcsolatos pozitív attitűdök nem vezetnek más nemzetekkel, kisebbségekkel kapcsolatban kirekesztő vélekedésekhez (Dancs, 2014a). A nemzeti identitás befogadó és kirekesztő jellegét 7. és 11. évfolyamon is vizsgálták. A befogadó azonosságtudat előfordulása bizonyult gyakoribbnak, ugyanakkor a kirekesztés is tetten érhető volt a válaszokban (Szebenyi & Vass, 2002a, 2002b).

5. ISKOLA ÉS NEMZETI AZONOSSÁGTUDAT

Az identitással, és azon belül a nemzeti identitással kapcsolatban felmerült jellemzők alapján kijelenthetjük, hogy a kultúraátadás formális terepeként funkcionáló iskola mindenképpen hatással lehet a tanulók nemzeti identitásának fejlődésére. A nemzetközi szakirodalom nemzeti enkulturációnak (Barrett, 2007) nevezi azt a folyamatot, mely révén a gyermek megismerkedik a nemzeti kultúrával, ezzel párhuzamosan pedig fejlődik nemzeti azonosságtudata. Az enkulturáció a szocializációnál tágabb fogalom, a kultúrával való megismerkedés spontán folyamatát jelöli, mely a szándékolt és szándékolatlan hatások együttese. Részfolyamata a szocializáció, amely egy adott kultúrkörben releváns tudás elsajátításának direkt és indirekt formáit magában foglaló folyamat (Németh, 1999). Korábban már áttekintettük a kultúra kiemelt szerepét a nemzeti identitás kialakulásával és fejlődésével kapcsolatban. Az enkulturáció kifejezés ebben az esetben utalhat arra, hogy például az anyanyelv elsajátítása spontán módon milyen fontos szerepet tölt be az identitáskonstrukcióban. A szocializáció az enkulturáció részfolyamata, mely esetben már egy adott – esetünkben nemzeti kultúrkör – alapvető elemeit ismeri meg a személy. A nemzeti identitás fejlődésével kapcsolatban indokolt az enkulturáció kifejezés használata, amely a születéstől kezdve az egyént érő spontán hatások révén jelenős szerepet vállal nemzeti azonosságtudata kialakulásában. A szocializáció során a kultúraelsajátítás új szintre lép, az elsajátított kulturális elemek immáron egy adott közösségben, esetünkben a nemzeten belül bírnak nagy jelentőséggel. Az állampolgári szocializáción belül speciális tudáselemek elsajátítása történik, egyúttal itt már egyértelműen beszélhetünk direkt folyamatról, azonban az indirekt hatások szerepe sem elhanyagolható. A továbbiakban éppen ezért az állampolgári szocializáció kifejezést használjuk, mely utal az iskolai célok és hatások szerepére, ugyanakkor elfogadjuk, hogy ez a folyamat a szocializáció részeként az enkulturáció egy speciális részfolyamataként értelmezhető.

Az iskola állampolgári szocializációs szerepének tisztázásakor először azt kell sorra vennünk, hogy milyen tudás közvetítésére vállalkozik az iskola. Az iskolával szemben napjainkban sokféle elvárás létezik. Az egyik elvárás, hogy olyan tudást közvetítsen, amely lehetővé teszi a tanulók sikeres munkavégzését az információs társadalomban (l. Csapó, 2003a, 2004). A megváltozott technológiai körülmények miatt a mindennapokban való boldogulás egy olyan tudás-együttest igényel, amelyben a gondolkodási képességek (l. Csapó, 2002; Vidákovich, 2002; Molnár, 2006), a nyelvtudás (l. Sominé, 2011), az IKT műveltség (l. Tongori, 2012), a hatékony személyközi viselkedés (l. Zsolnai, 2013) és a konfliktuskezelés (l. Kasik, 2010) is helyet kap. A gazdasági megfontolások mellett az iskola feladata – legitimációs funkciójából (Halász, 2001) fakadóan – a nemzeti kultúra közvetítése, a nemzeti azonosságtudat fejlesztése. Az iskolával szemben támasztott kétféle elvárás nem zárja ki egymást. Emellett a globalizációs folyamatok miatt a nemzeti keretek fellazulását szokás vizionálni, mint azt teszi Báthory (2000) is. Azonban a tananyag jelentős része ma is a nemzeti kultúra elemeiből építkezik, a nemzeti kultúra adja azt a fő tartalmat, amelyen keresztül megvalósul a készség- és képességfejlesztés.

A tantervekben az identitásközvetítés explicit célként jelenik meg. Az óvodai nevelés országos alapprogramja a következőképpen fogalmaz: az óvoda *„segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a hazaszeretet és a szülőföldhöz való kötődés*

alapja” (ONEP, 2012). Az alapprogram rövid és célratörő megfogalmazása azt sugallja, hogy ez csak egy marginális nevelési feladat az intézményekben. Pedig az óvodai tevékenységek, a lakóhely megismerése, a versek és mondókák tanulása, az ünnepekkel való foglalkozás a szociális és értelmi képességek fejlesztése mellett a nemzeti azonosságtudat alapjainak megteremtését is szolgálja.

Az iskolai dokumentumok nyíltabban fogalmaznak; a Nemzeti alaptanterv egyértelműen a fejlesztési feladatok (pl. nemzeti öntudat kialakítása, hazafias nevelés) között említi a nemzeti azonosságtudat megalapozását (Nat, 2012). Az óvodához képest jelentősen kibővül azon ismeretek köre, amelyekkel a tanulók a nemzeti közösséggel összefüggésben találkoznak. Az olvasástanulás során, majd később a humán tárgyak közvetítésével kerülnek kapcsolatba a nemzeti kultúra (pl. mondókák, népmesék, versek, regények és költők, írók) valamint a nemzeti történelem elemeivel. A természettudományos tárgyak esetében a magyar tudósok munkásságának megismerése is az azonosságtudat fejlesztését szolgálja. A környezet- és természetismeret, majd később a földrajz a közösség által birtokolt földrajzi területet ismerteti meg a tanulókkal. De nem csak ezek a tantárgyak látnak el ilyen feladatot: a rajz és ének tantárgy során megismert magyar alkotások is a hozzájárulnak a nemzeti identitás megszilárdulásához. Végezetül a tantárgyak mellett az iskolai megemlékezések és ünnepek is szerepet kapnak az azonosságtudat kialakításában és fenntartásában.

5.1. A nemzeti identitás a kompetenciák tükrében

Az előzőekben összefoglaltuk, hogy a tantervi dokumentumok milyen célokat és ehhez kapcsolódóan milyen tartalmakat írnak elő az iskolai munka számára. A Nemzeti alaptanterv ugyanakkor a fejlesztési célok mellett kulskompetenciákat is meghatároz, melyek fejlesztése kiemelt feladat. A nemzeti identitás fejlődésével, iskolai fejlesztésével kapcsolatban fontos annak tisztázása, hogy mely kulskompetenciákkal hozható összefüggésbe, melyek fejlesztése gyakorolhat pozitív hatást a nemzeti identitás fejlődésére. Álláspontunk szerint a nemzeti azonosságtudat a szociális és az állampolgári kompetencia elemei közé sorolható, így ezek fejlesztése pozitív hatással lehet a tanulók identitásának fejlődésére.

Az eredményes társas viselkedés megvalósításáért felelős szociális kompetenciával is összefüggésbe hozható az általunk vizsgált jelenség. Az én-rendszerrel kapcsolatban korábban már megállapítottuk, hogy az egyén sokféle forrásból származó én-tudásának összessége, mely az önszabályozás megvalósításáért felelős (l. Pataki, 2008, 2011). A személyközi viselkedés esetében is ilyen szabályozó, valamint a viselkedést motiváló szerepet tölt be az én-rendszer. Az egyes alrendszerek különböző helyzetekben aktiválódhatnak és motiválhatják az egyén személyközi viselkedését. Valkenburg és Peter (2008) eredményei szerint a nyitottabb serdülők, akik többet kísérleteztek a számukra érdekes identitáskategóriákkal az online térben, többféle emberrel kerültek kapcsolatba. Többet kommunikáltak különböző életkorú és kulturális háttérű személyekkel, ezzel párhuzamosan pedig fejlődött szociális kompetenciájuk. Egy másik, szintén az online térben zajló interakciókat vizsgáló kutatás eredményei szerint a virtuális közösségek melletti elköteleződést növelik a közös jellemzők (pl. csoportnév, szimbólumok, közös érdeklődési kör) és közös tevékenységek (pl. csoporton belüli kommunikáció). Az említett jellemzők a közös identitás kialakulásának feltételei, a kutatók megállapítása szerint a közös csoportidentitás kialakulása növeli a tagok elköteleződését és

aktivitását a csoportban (Ren, Harper, Drenner, Terveen, Kiesler, Riedl & Kraut, 2012). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a személyközi viselkedés – valósuljon meg a valós vagy a virtuális térben – erősen függ az én-rendszer elemeitől, azok motiválják az egyént bizonyos cselekvésekre.

A nemzetközi és hazai szakirodalomban előforduló szociáliskompetencia-modelleket Zsolnai (2013) összegzi. A kognitív orientáltaságú modellek a személyközi viselkedés háttérében álló kognitív struktúrákat azonosítanak, mely struktúrák az eredményes viselkedés megvalósításáért felelősek, aktivitásra vagy éppen a viselkedés megváltoztatásra ösztönzik az egyént. A kognitív struktúra megnevezés meglehetősen tág értelmezésre ad lehetőséget, azonban a pszichikus rendszer jellemzőinek és funkcióinak ismertetése arra enged következtetni, hogy az én-rendszer lehet az a kognitív struktúra, amely a viselkedésszabályozás viszonyítási alapjaként működik. A szociális kompetencia prizmamodellje (Zsolnai, 2013) többszintű rendszerben foglalja össze az eredményes interperszonális viselkedés megvalósításához szükséges pszichikus elemeket. A modell szerint a hatékony szabályozás feltétele, hogy az egyén saját céljait képes legyen megvalósítani, ugyanakkor mások érdekeit is képes legyen szem előtt tartani. Az eddigi megközelítések csak impliciten utaltak az én-rendszer interperszonális viselkedésszabályozó szerepére, az affektív-szociális kompetencia modellje viszont kimondottan én-faktorokat azonosít, amelyek az interperszonális üzenetek kódolásáért és értelmezéséért felelősek. A hazai szakirodalomban Nagy (2002) nyomán szociális motívum- és képességrendszerként definiálják a szociális kompetenciát. A kompetencia készségei és képességei ismertek, a motívumokról viszont kevesebb szó esik. A motívumok között azonosítják a szociális életprogramokat, ambíciókat, normarendszereket, meggyőződésrendszereket, a szociális és magatartási rutinokat, a szokásokhoz kötött motívumokat, attitűdöket és értékeket (Zsolnai, 2013).

A kompetenciamodellek alapján tehát megállapítható, hogy az én-rendszer érdekértékelő valamint motivációs szerepe folytán az én-rendszer, azon belül is az egyes identitáskategóriák is szerephez juthatnak az interperszonális viselkedés szabályozásában. Az identitáskategóriák és kifejezetten a nemzeti identitás esetében érdemes lehet az is számba venni, hogy Fiske (2006) öt társas alapmotívumot azonosít, ezek közül a valahova tartozás érdemel most több figyelmet. A proszocialitást magyarázó elméletek egy csoportja szerint a csoport kollektív érdekeinek szem előtt tartása motiválja az egyént a segítő viselkedésre. A csoporttagság és ebből fakadóan az egyén identitáskategóriái befolyásolhatják, hogy mely egyénnel, mely csoportok tagjaival szemben tanúsít proszociális viselkedést.

Az én-rendszer viselkedésszabályozó szerepéből adódóan releváns kérdés lehet annak tisztázása, hogy a szociális kompetencia működésével milyen összefüggést mutat a diákok nemzeti kötődése. Különösen az interperszonális problémahelyzetek megoldásáért felelős szociálisprobléma-megoldó képesség (I. Kasik, 2010, 2015) esetében tűnik indokoltnak a kérdés. A globális világban felmerülhetnek olyan interperszonális problémahelyzetek, ahol jelentős szerephez juthat az egyén nemzeti közösséghez való kötődése.

Az állampolgári kompetencia számos értelmezése létezik a szakirodalomban (Kinyó, 2011; Hoskins, 2013), a modellek legszembevetőbb hasonlósága, hogy kognitív és affektív elemeket azonosítanak a kompetencia összetevői között. A műveltségterület mérésére vállalkozó nemzetközi kutatások közül a legismertebbek az IEA mérések (CivEd 2001, ICCS

2009), nemzeti mérések közül a legnagyobbakról, az Egyesült Államokban (NAEP) és az Ausztráliában (NAP-CC) zajló kutatásokat érdemes szót ejteni.

Az IEA több évtizede folytat nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat, ezek közül az utóbbi évtizedekben kettő fókuszált az állampolgári műveltség mérésére. A kutatás mérési keretrendszere különbséget tesz kognitív és affektív-viselkedéses elemek között, valamint megkülönböztet tartalmi elemeket is. Ez utóbbi tartalmi elemek (pl. állampolgári részvétel és identitás) adják azokat a témákat és jelenségeket, amelyekkel kapcsolatban vizsgálják a tanulók ismereteit, gondolkodását vagy attitűdjeit. Érdemes megemlíteni még a *Centre for Research on Education and Lifelong Learning* (CRELL) állampolgári műveltség modelljét (Abs & Veldhuis, 2006), amely ismereteket (pl. emberi jogok, történelmi ismeretek), képességeket (pl. konfliktuskezelés, vitakészség), attitűdöket (pl. bizalom, felelősségvállalás), értékeket (pl. erőszakmentesség, emberi jogok tiszteletben tartása), viselkedési formákat (pl. szavazási hajlandóság, önkéntesség) és identitáskategóriákat (pl. nemzeti és európai azonosságtudat) különböztet meg. Habár a CRELL műveltség-értelmezésében megjelennek a különböző identitáskategóriák, arról azonban kevés szó esik, hogy pontosan milyen szerep jut nekik az állampolgári viselkedés megvalósulásában. A nemzeti szintű mérésekről elmondható, hogy az IEA-vizsgálatokhoz nagyon hasonlóan operacionalizálják az állampolgári műveltséget.

Ez a rövid áttekintés is alkalmas annak érzékeltetésére, hogy az identitás szerepe a műveltségterület működésében korántsem tisztázott. A helyi, regionális, nemzeti és európai identitást hagyományosan az állampolgári kompetenciához kötik (Krzywosz-Rynkiewicz et al., 2002; Ross, 2014), azonban a modellekben, néhány imént említett kivételtől eltekintve az identitás nem jelenik meg. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy az identitás maga is egy összetett konstruktum, amelynek vannak jól azonosítható elemei. Így például a történelmi és kulturális ismeretek, vagy a nemzettel kapcsolatos attitűdök az identitás olyan elemeinek tekinthetők, melyek egyúttal az állampolgári kompetencia összetevőiként is megjelennek.

Másféle kapcsolat is fennáll a jelenségek között. A jelentős érzelmi és motivációs erővel bíró identitáskategóriák iránti fokozott érdeklődés mindenképpen érthető az európai integráció korában. A kutatások ugyanakkor csak sejtetik az állampolgári aktivitás és az identitáskategóriák között fennálló összefüggést, ennek nyílt megfogalmazására nem igen vállalkoznak. Az ismertetett elméleti keretekben az attitűdök és értékek funkcionálnak egyértelműen az állampolgári viselkedés motívumaiként. Azt azonban figyelmen kívül hagyják, hogy a kimeneti oldalon elvárt viselkedésformák (pl. szavazási hajlandóság, önkéntesség, társadalmi részvétel) nem valósulhatnak meg a közösséghez, nemzethez tartozás megélése nélkül. A nemzeti azonosságtudat egyes elemei az attitűdök és értékek mellett a kompetencia motívumaiként is működhetnek.

Egy nemzetközi összehasonlító projekt keretében vizsgálták serdülők állampolgári kompetenciáját, azon belül is a válaszadók viselkedési szándékát, szokásait. A kutatás részeként ismételten kísérletet tettek a kompetencia elemeinek összegzésére, a közöttük lévő kapcsolat tisztázására. A projekt keretrendszeréként szolgáló modell a viselkedésformák felől közelítette meg az állampolgári kompetenciát és háromféle állampolgári viselkedési formát azonosított: passzív, félig aktív és aktív állampolgári viselkedést. A passzív állampolgárság dimenziói közé a nemzeti identitás és a patriotizmus tartozik, a félig aktív állampolgári lét indikátora a szabályok, törvények betartására való hajlandóság és a civil tevékenységekben való részvétel. Az aktív állampolgárság dimenzióit a politikai, társadalmi és egyéni aktivitás, valamint a

változtatásra való törekvés alkotják (Zalewska & Krzywosz-Rynkiewicz, 2017). Ebben a modellben a kutatók az állampolgári lét és aktivitás legelemibb építőkövének tekintik a nemzeti identitást, amely az állampolgári szerepvállaláshoz szükséges kereteket, a valahova tartozás érzését és ezáltal a közösségért való cselekvés szándékát teremti meg.

A kompetencia és a nemzeti identitás kapcsolatát tehát kétféleképpen is értelmezhetjük. Egyrészt a nemzeti identitást az állampolgári kompetencia esetében olyan ösztönzőnek tekinthetjük, amely cselekvésre (pl. szavazás, közéleti tevékenység) sarkallja az egyént. A másik lehetőség szerint mivel az identitás és a kompetencia elemei nem fedik át egymást teljesen, hanem csak a komponensek egy része eleme minkét pszichikus rendszernek, ezért különálló jelenségekként kezelhetjük őket, melyek fejlődése egymással párhuzamosan valósul meg. A legújabb eredmények tisztázni próbálják a kompetencia és az identitáskategória kapcsolatát, és az állampolgári cselekvés legelemibb motiválójaként azonosítják a nemzeti identitást. Ez alapján kijelenthető, hogy a nemzeti identitás az állampolgári kompetencia elemének tekinthető, így fejlesztése az állampolgári viselkedés kialakításának egyik fontos feltétele.

Az énrendszer motivációs funkciója okán feltételezhető, hogy az identitáskategóriával több iskolai jelenség is kapcsolatba hozható. Elsősorban a tanulókat érintő interperszonális és közösségi szintű jelenségek jöhetnek szóba. Alapvető lehet annak tisztázása, hogy az állampolgári kompetencia egyes elemeivel milyen összefüggésbe hozható a nemzeti identitás. Vajon a nemzeti azonosságtudat én-rendszerben betöltött központi vagy éppen marginális szerepe hatással van-e a fiatalok későbbi, serdülőkori vagy ifjúkori tervezett közéleti aktivitásának mértékére? A témában folytatott longitudinális kutatások eredményei mindenképpen hiánypótlók lennének.

5.2. A témában folytatott iskolai vizsgálatok lehetőségei

Az énrendszer és az identitáskategóriák fejlődésére mindenképpen nagy hatást gyakorol az egyént körülvevő társas-társadalmi tér, az iskola szerepe megkérdőjelezhetetlen. Azonban az iskolával összefüggő eddigi kutatások csak az énrendszer néhány összetevőjére, például az énképre (Szenczi & Józsa, 2009; Horváth, 2012) vagy az önértékelésre (Nyitrai, 2014) fókuszáltak. Hazánkban hiányoznak az eredmények az általános iskolások identitáskonstrukciójával kapcsolatban, így ez lehet a hazai kutatások szélesítésének egyik iránya. Jelentős előrelépés lenne olyan komplex vizsgálatok, vizsgálatsorozatok kivitelezése, amely akár keresztmetszeti, akár longitudinális eredmények segítségével lehetővé tennék a tanulók nemzeti identitásának jellemzését egyidejűleg több korosztályban is. Másrészt a használt eszközök tekintetében is vannak még lehetőségek. A hazai eredmények tovább árnyalhatók, új adatok gyűjthetők nemzetközi mérőeszközök adaptálásával, illetve új eszközök fejlesztésével.

Végezetül, a hazai munkák kevés figyelmet fordítanak az azonosságtudat azon elemeire, amelyek egyértelműen összefüggnek az iskolával. Habár Kinyó (2015) általános iskolásoknak mérésére kidolgozott online tesztjei lefedik azokat a tantervi műveltségterületeket, amelyekhez a nemzeti identitás ismeret jellegű elemei kötődnek, ugyanakkor ezek a tesztek önmagukban csak pár feladatot szentelnek ezeknek az ismereteknek, így csak bepillantást engednek a tanulók tudásszintjébe. A tanulók nemzeti identitásának részét képező ismeretek (pl.

nemzeti szimbólumok) mérésére szolgáló tudásszintmérő tesztek kidolgozása segítheti ennek a hiányosságnak a pótlását.

A mért tudáselemek körének bővítése mindenképpen fontos feladat, mivel a nemzetközi eredmények szerint a nemzeti enkulturáció sajátos mintázatai figyelhetők meg (Barrett, 2007). Arra vonatkozóan nincsenek adataink, hogy hazánkban a nemzeti enkulturációnak milyen jellegzetességei vannak az általános iskolások esetében. Ezeknek az enkulturációs mintázatoknak a megismerése nemcsak a hazai viszonylatban lehet értékes, hanem nemzetközi szinten is hozzájárulhat a szakirodalom további bővítéséhez, a nemzeti tendenciák megismeréséhez.

A nemzeti enkulturáció ágenseire, folyamataira vonatkozó eredményeket egy olyan framework foglalja össze, amelyben társadalmi-történelmi, társas, kognitív és motivációs faktorok kapnak helyet (*societal-social-cognitive-motivational theory*, SSCMT, Barrett, 2007; Barrett & Oppenheimer, 2011) (l. 3. fejezet). Kidolgozói modellként azonosítják a kidolgozott változórendszert, azonban a framework kifejezés használata indokoltabb. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok során – a kulturális különbségeknek köszönhetően – jelentős eltéréseket találtak abban, hogy mely változók közreműködnek az enkulturációban. Ezeket a szóba jöhető változókat tömöríti a framework, ugyanakkor az eredmények arra is rámutattak, hogy országonként eltérő lehet, hogy mely faktorok befolyásolják az enkulturációt és melyek nem. A létrehozott változórendszer így alkalmas arra, hogy a nemzetközi kutatási projektek eredményeiben mutatkozó jelentős varianciát magyarázza.

A framework nemcsak azonosítja a lehetséges változókat, hanem azok között bizonyos fokú hierarchiát feltételez. Legfelső szinten a társadalmi szintű változók helyezkednek el, így például a közmegegyezést befolyásoló diskurzusok, és az azokat közvetítő média. A középső szint a társadalmi szintű változók hatásait közvetítik, itt kap helyet a család, az iskola és a kortársak. Végül a legalsó szinten maga a tanuló helyezkedik el, aki a szocializációs közegekből érkező információk feldolgozásával megalkotja a nemzeti kultúrára vonatkozó tudását. Az SSCMT (*societal-social-cognitive-motivational theory*) által feltételezett framework alapján a társadalom egésze, az iskola és annak tanulói képezhetik a kutatások tárgyát (l. 5. ábra).

A történelmi, társadalmi és gazdasági körülmények feltárása a társadalomtudományok, azon belül a történettudomány, a szociológia és a pszichológia együttes, interdiszciplináris feladata. A társadalmi szintű változók közül a média érdemel több figyelmet, ez az egyik leggyakrabban emlegetett informális tényező. A témában folytatott kutatások egyik fókusza lehet annak feltárása, hogy az egyes médiumok milyen nemzetképet közvetítenek.

A társadalmi szintű változók hatásait a család, a kortársak és az iskola közvetíti. Az iskola esetében az oktatási dokumentumok tartalmának elemzése, az azokban megfogalmazott célok tanulói válaszokkal való összevetése fontos feladat. A taneszközök, a tankönyvek elemzése hosszú múltra tekint vissza (Dárdai, 2002). Hazánkban a történelem tankönyvek és történelmi regények identitásközvetítő hatásait László (2012) vizsgálta és több narratívamintázatot tárt fel. A további tankönyvkutatások által megválaszolható kérdés lehet, hogy a történelemkönyvek és történelmi regények szövegei befolyásolják-e bizonyos identitás-összetevők aktiválódását vagy sem általános iskolások esetében.

5. ábra

Az iskola helye a nemzeti enkulturációban, az iskolával összefüggésben vizsgálható változók az egyes szinteken

Kutatások tárgyát képezheti a pedagógusok, az általuk alkalmazott módszerek, valamint az iskolára általánosan jellemző gyakorlatok (pl. az iskolai nemzeti megemlékezések jellemzői) is. Fontos lenne annak tisztázása, hogy az iskolai vagy az iskolán kívüli hatások erősebbek-e ebben az életkorban. A hazai állampolgári szocializációs kutatások egyértelműen az informális hatások dominanciája mellett foglalnak állást (Szabó & Falus, 2000), azonban az általános iskolások esetében eddig még nem születtek olyan eredmények, amelyek ezt megerősítették volna. Ha az iskolai hatások gyengébbnek is bizonyulnak, fontos lenne feltárni, hogy az iskolai munka mely elemei gyakorolják a legszámottevőbb hatást. Itt szóba kerülhet a rejtett tanterv, az iskola explicit értékpreferenciáinak és az iskolai programoknak a vizsgálata.

Az identitáskategóriák közvetítésében különösen fontos szerep jut az iskolában azoknak a tantárgyaknak (pl. irodalom, történelem), amelyeknek a nemzeti kultúra közvetítése adja az egyik fő tartalmát. A történelem esetében egyértelmű ez a kapcsolat: a nemzetközi tapasztalatok alapján (Carretero, Castorina & Levinas, 2013) a történelemtanárok jelentős része gondolja úgy, hogy nem a tanulók narratív és kritikai képességeinek fejlesztése a tantárgy feladata, hanem a nemzeti identitás fejlesztése. Szükséges lenne annak feltérképezése, hogy a hazai történelemtanárok is így gondolkodnak-e a tantárgy szerepéről. Emellett a magyartanárok esetében is releváns lenne hasonló kutatás lebonyolítása.

A kutatások elsődleges alanya a tanuló, a legalapvetőbb feladat a diákok jellemzőinek feltárása. Az SSCMT feltételezéseivel összhangban a figyelmi folyamatok (pl. médiafogyasztási szokások) mellett a tanulók értelmi fejlettségének és motivációs, affektív jellemzőinek (pl. tantárgyak kedveltsége) megismerése kerülhet fókuszba. A médiafogyasztási szokások esetében fontos lenne annak megválaszolása, hogy a fiatalok esetében tapasztalható megváltozott médiafogyasztási szokások (Barta & Szíjártó, 2000) hatással vannak-e a tanulók identitásfejlődésére. Az identitás elemei közül különösen a sztereotípiák esetében lehet izgalmas kérdés a gondolkodási folyamatok működése. A sztereotípiák működésük során mind a kétféle gondolkodás igénylik. Felmerül a kérdés, hogy a gondolkodási folyamatok fejlesztését

célzó programok (l. Pásztor, 2014) eredeti célkitűzésük mellett hatással vannak-e a tanulók sztereotípiáinak működésére. Amennyiben létezik ilyen nem várt hatás, az azt jelenti, hogy a hagyományos módszerek (pl. érzékenyítés) mellett olyan komplex programok kidolgozása is sikeres lehet, amely egyszerre tűzik ki célul képességterületek fejlesztését és attitűdök, képzetek formálását .

Az egyes szintek különálló vizsgálata is sok hasznos információt biztosíthat, azonban a hatásmechanizmusok és az összefüggések megismerése csak a különböző szintek együttes vizsgálatával lehetséges, ezért a továbbiakban az iskolai és a tanulói szintű változók együttes feltárása indokolt. A több változósintet magukban foglaló kutatások adhatnak olyan komplex válaszokat, amelyek segítségével megismerhetjük az enkulturációs folyamat hazai mintázatait.

6. A VIZSGÁLATOK KONCEPCIÓJA

6.1. A kutatás céljai

A korábbi fejezetekben összefoglaltuk, hogy a nemzeti identitás vizsgálatára vállalkozó kutatások nemcsak az azonosságtudat jellemzését tűzik ki célul, hanem arra is keresik a választ, hogy a tanulók nemzeti identitása milyen kapcsolatban van más nemzetek megítélésével. A társas identitás és az önkategorizáció elmélete azt feltételezi, hogy az identitáskategóriák aktiválódása gyakran együtt jár más csoportok leértékelésével, a saját csoport, ebben az esetben a nemzeti csoport pozitívabb értékelésével. A tanulók identitását vizsgáló nemzetközi kutatások eredményei bizonyos esetekben megerősítik ezt az együttjárást, más esetekben nem találnak kapcsolatot a változók között. A más nemzetekkel kapcsolatos vélekedések vizsgálatát egyrészt az indokolja, hogy a szakirodalom a nemzeti enkulturáció különböző mintázatait feltételezi, attól függően, hogy a társadalmi és szociális környezet milyen hatást gyakorol a gyermekekre, másrészt őket milyen egyéni, az információk feldolgozásáért felelős folyamatok jellemzik. A témában folytatott kutatások segítenek annak feltárásában, hogy a nemzeti enkulturációnak ebben a tekintetben milyen mintázata rajzolódik ki a magyar tanulók körében. Emellett a tantervi célkitűzések esetében is megjelenik a nemzeti identitás fejlesztése, ugyanakkor a tanulók nyitottságának, elfogadó viszonyulásának kialakítása. Az általános iskolás tanulók esetében nem ismert, hogy az identitáskategória működése milyen kapcsolatban van más nemzetek megítélésével. A tervezett vizsgálatok segítenek annak megválaszolásában is, hogy sikerül-e más kultúrák iránt nyitott nemzeti azonosságtudatot kialakítani a tanulóknál.

A tanulók nemzeti identitását vizsgáló hazai kutatásokról már korábban megállapítottuk, hogy inkább a serdülőkre fókuszálnak, valamint változatos identitáselemeket vizsgálnak, amely miatt töredékes képpel rendelkezünk arról, hogy miként valósulnak meg a tantervi célkitűzések az általános iskolában (Dancs, 2013; 2016a). A nemzetközi kutatások között azonban találunk példákat az általános iskolások identitáskonstrukciójával foglalkozó kutatásokra. Ezekből kiindulva lehetőség van arra, hogy hazánkban is megkezdődjenek az ilyen irányú kutatások, jellemezhető legyen a tanulók nemzeti azonosságtudata.

Az általános iskolás tanulók nemzeti identitásának vizsgálata a nemzeti enkulturáció hazai jellegzetességeinek megismerésén túl lehetőséget teremt arra is, hogy bővítsük a mérést megvalósító eszközök körét. A nemzetközi kutatásokban használt mérőeszközök adaptálása lehetővé teszi, hogy a nemzeti identitás olyan elemeit mérjük, amelyek vizsgálatára eddig nem került sor, vagy ha igen, akkor olyan eljárással történt a mérés, ami nem tette összehasonlíthatóvá az eredményeket a nemzetközi kutatásokból származókkal.

Emellett a témában folytatott kutatások további új eszközökkel gyarapítják a hazai mérőeszközök körét. A nemzeti identitás tudáskészletébe ismeret jellegű elemek is tartoznak, melyek az iskolai tananyagban is megjelennek. A vizsgált elemek tovább bővíthetők a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének mérésével. Kutatásunk részeként arra vállalkoztunk, hogy a pedagógusok véleményének megismerését, valamint a tantervek elemzését követően készítsünk olyan teszteket, amelyek alkalmasak 1-6. osztályos tanulók tudásszintjének jellemzésére. A kidolgozott mérőeszközök nemcsak abból a szempontból fontosak, hogy kibővítik a nemzeti identitás vizsgálható elemeinek körét, hanem hozzájárulnak

a társadalomtudományi tudást mérő hazai eszközök számának gyarapodásához. Más tudásterületekhez képest, ezen a területen kevésbé élénk mérési-értékelési kultúra bontakozott ki, a rendszerváltást követően sem lendült fel számottevően a mérések száma (Kinyó & Molnár, 2012). Kivételt képez az ezredfordulón lebonyolított szegedi Iskolai műveltség mérés (Csapó, 2002b) valamint Kinyó (2015) társadalmi és állampolgári tudást mérő tesztjei. Emellett megvalósultak olyan mérések is, amelyek a történelmi tudás alkalmazását (Dárdai, 2006; Zrinszki & Kinyó, 2017) vagy történelmi képzeitein keresztül vizsgálták a tanulók nemzeti identitását (Szebenyi & Vass, 2002a, 2002b).

Kutatásunk célja 1-7. évfolyamos tanulók nemzeti identitásának vizsgálata. Az általános iskolások nemzeti identitásának jellemzőire vonatkozóan kevés információ áll rendelkezésünkre, és ezek is elsősorban a felsőbb évfolyamokon tanulóakra vonatkoznak (l. Szabó & Csepeli, 1984; Csepeli & Závecz, 1995; Horváth, 1997; Murányi, 2006). Ugyanakkor a nemzetközi kutatások rendre fiatalabb tanulók körében vizsgálódnak és más elemeket mérnek (l. Ganeva et al., 2009; Oppenheimer, 2011a; Reizábal et al., 2004; Rutland et al., 2012; Verkuyten et al., 2012). A választott célcsoport vizsgálatával szeretnénk pótolni a hiányzó eredményeket, ugyanakkor a nemzetközi kutatásokban vizsgált elemek bevonásával egyúttal a hazai vizsgálatok spektrumát is bővíteni kívánjuk.

A kognitív elemek közül a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének jellemzését tűztük ki célul. A nemzetközi kutatások (l. Barrett, 2005) a tanulók fejlődésének általános tendenciáit vizsgálják (pl. mikortól ismerik fel a nemzeti zászlót), arról nincsenek eredményeink, hogy a magyar tanulók tudásszintje hogyan alakul a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy nincsenek arra vonatkozó eredményeink sem, hogy mely történelmi események, személyek, földrajzi területek vagy éppen kulturális alkotások tekinthetők az általános iskolások esetében releváns nemzeti szimbólumoknak. A tanulók tudásának mérése előtt ezért elsőként azt kell tisztáznunk, hogy milyen ismeretek sorolhatók a nemzeti szimbólumok közé. A nemzeti identitás ismeretjellegű elemei közé tartoznak a szülőfölddel, a nemzet által birtokolt földrajzi területtel kapcsolatos ismeretek. Kutatásunkban célunk volt az is, hogy vizsgáljuk a tanulók jellegzetes magyar tájakkal kapcsolatos ismereteit.

Végezetül a kognitív elemek közül a tanulók saját nemzetekkel és három másik nemzettel (amerikaiakkal, románokkal és lengyelekkel) kapcsolatos vélekedéseit kívántuk vizsgálni. Tisztázni kívántuk, hogy kapcsolatba hozhatók-e a tanulók nemzeti identitásának erősségével, azaz az erősebb nemzeti azonosulással rendelkező tanulók negatívabban vélekednek-e más nemzetekről. Az identitáskategóriák működését vizsgáló kutatások találtak arra utaló bizonyítékokat, hogy bizonyos esetekben kapcsolat van a változók között (l. Gallagher & Cains, 2011). Azonban vannak arra utaló eredmények is, hogy csak bizonyos nemzetek (pl. hagyományosan ellenségnek tekintett nemzetek) esetében van közöttük összefüggés (l. Clay & Barrett, 2011; Inguglia & Musso, 2013; Mertan, 2011). A hazai narratívakutatások eredményei szerint a történelmi regényekben és az 1924 valamint 2007 között megjelent középiskolai történelemtankönyvekben tetten érhető más nemzetek negatív bemutatása (László, 2012). Ez az eredmény arra utal, hogy a nemzeti elfogultság jelen van a hivatalos narratívákban (l. tankönyvek), ugyanakkor informális úton is találkozunk vele az egyének (l. történelmi regények). Feltételezhetjük, hogy ezeken kívül más médiumok is közvetíthetik ezeket a narratíva-mintázatokat, így elképzelhető, hogy a mindennapi

diskurzusok, a szülői, kortárs és tanári interakciókon keresztül ezek beszivároghatnak a tanulók világába, hathatnak vélekedéseikre.

6.2. A kutatási folyamat lépései

A következőkben ismertetjük, hogy milyen lépések során történt a nagymintás mérések előkészítése (6. ábra). A nemzeti identitás bizonyos elemeinek mérésére (pl. a nemzeti identitás erőssége, a magyarokkal és más nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiák) az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk, és olyan eszközöket használtunk fel, melyeket a nemzetközi szakirodalomból adaptáltunk (l. Barrett, 2007). 2014 októberében annak érdekében, hogy ellenőrizzük az adaptált eszközök megfelelő működését, papír alapú kérdőíves kutatást végeztünk 4. és 6. osztályosok körében (Dancs, 2015a, 2015b, l. 1. előkészítő mérés), melyben felhasználtuk az eszközök magyar fordításait (1 és 2. sz. melléklet).

A nemzeti identitás ismeretjellegű elemei közül a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszint, valamint a tanulók szülőföldjének jellegzetes tájaira vonatkozó képzetek vizsgálatára vállalkoztunk kutatásunkban. Ehhez négy előkészítő mérést valósítottunk meg, melyek azt a célt szolgálták, hogy biztosítsák készülő tesztjeink validitását és megbízható működését. A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban a 4. fejezetben megállapítottuk, hogy azok a személyek, események, területek vagy alkotások tekinthetők szimbólumnak, amelyeket a nemzet tagjai szimbolikus jelentéstartalommal ruháznak fel. Ennek megfelelően első lépésként meg kellett határoznunk a nemzeti szimbólumok azon csoportját, amelyről állíthatjuk rendelkeznek ezzel a tulajdonsággal. A tanulók esetében szóba jöhető szakértőket, pedagógusokat kértünk meg előkészítő kutatásainkban arra, hogy értékeljék az általunk összegyűjtött elemeket, szerintük nemzeti szimbólumnak tekinthetők-e. A 2. előkészítő mérés során pedagógusokkal készítettünk interjút, ekkor arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok miként értelmezik a nemzeti szimbólumokat, értelmezésük megfeleltethető-e annak a definíciónak, amelyet a szakirodalom tanulmányozását követően mi hoztunk létre (Dancs, 2016b, l. 3. sz. melléklet). Ez elősegítette, hogy ellenőrizzük szakirodalmi feltárásunk eredményeit, a definíciót a további kutatómunkánk során felhasználhassuk a lehetséges nemzeti szimbólumok összegyűjtésére. Vizsgáltuk az is, hogy a szimbólumok csoportosítására létrehozott rendszerünket milyen, az általános iskolások szempontjából releváns szimbólumokkal tudják feltölteni.

6. ábra
A kutatási folyamat koncepciója

3. előkészítő mérésünkben 4. és 6. osztályosoknak állítottunk össze papír alapú teszteket (4. és 5. sz. melléklet), amelyekben a tantervi követelményekhez illeszkedve mértük a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjét (Dancs, 2016b). Kutatásunk célja az volt, hogy elkezdjük olyan tesztek összeállítását, amelyekből kiindulva 1-6. évfolyamos tanulók számára tudunk majd a továbbiakban teszteket készíteni. A feladatlapok összeállításakor Kinyó (2015) állampolgári tudást vizsgáló, 1-6. osztályosoknak készült tesztjeiből indultunk ki, amelyek tartalmaznak olyan feladatokat is, amelyek a tanulók nemzeti szimbólumokra vonatkozó ismereteit mérik. A tesztek közül kiválogattuk a szimbólumokra vonatkozó feladatokat, azokat a szerző engedélyével bizonyos esetekben változtatások nélkül vettük át, más esetekben változtatásokat eszközöltünk néhány feladaton, hogy jobban illeszkedjenek a vizsgált ismeretelemekhez. Emellett készítettünk saját feladatokat is, amelyek azokra a nemzeti szimbólumokra vonatkoztak, melyekhez kapcsolódóan nem szerepelt feladat az említett tesztekben.

A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban korábban már megállapítottuk (1. 4. fejezet), hogy a közösség ruházza fel az adott entitást szimbolikus jelentéssel, ugyanakkor a szimbólumok nyitottak az egyéni interpretáció számára is. Annak érdekében, hogy a tanulók tudásszintmérését megvalósító tesztjeinkről egyértelműen kijelenthessük, hogy azok a nemzeti szimbólumokra vonatkozó ismeretelemeket mérik, elvégeztük 4. előkészítő mérésünket, melyben pedagógusok online kérdőíves vizsgálatára került sor (6. sz. melléklet). Kutatásunkban a szakirodalmi feltáró munka és az interjús kutatás eredményeként összegyűjtött szimbólumokat értékeltettük a pedagógusokkal, annak érdekében, hogy megerősítsük, a kiválogatott személyek, események, területek vagy éppen alkotások a pedagógusok véleménye alapján szimbólumnak tekinthetők.

Végül 5. előkészítő mérésünkben a tanulók jellegzetes magyar tájak felismerésén nyújtott teljesítményének méréshez gyűjtöttünk információkat, amelyeket a feladatok kidolgozásához kívántuk felhasználni (8. sz. melléklet). Barrett és Davey (2001) kutatásában a tanulók jellegzetes angol és nem angol tájakkal kapcsolatos teljesítményét mérte, ehhez hasonló mérőeszköz kidolgozását kívántuk megvalósítani. Ehhez olyan tájképeket gyűjtöttünk, amelyek véleményünk szerint Magyarországra jellemző és nem jellemző tájakat ábrázolnak. Online kérdőíves mérésünkben felnőtteket kértünk arra, hogy értékeljék a kiválogatott képeket.

A nagymintás mérések részleteinek bemutatása előtt ki kell térnünk arra, hogy az előkészítő kérdőívet és teszteket tartalmazó mérések szinte minden esetben papír alapon valósultak meg (kivételt képez a 4. és az 5. előkészítő mérés). A nagymintás mérések esetében médiumváltás történt, mindkét kutatást online, számítógép alapú méréssel valósítottuk meg. Az 1. számú, 2017 májusában lebonyolított mérésünkben mind a kérdőív, mind a teszt kialakításához igénybe vett előkészítő vizsgálatok eredményeit felhasználtuk. Kérdőívünkben az 1. előkészítő mérés során bevált magyar fordításokat használtuk fel a tanulók nemzeti azonosulásának méréséhez. A teszt kialakításakor a 3., 4. és 5. előmérés tekinthető közvetlen előzménynek, ugyanakkor a 4. előkészítő mérés szervesen épült a 2. eredményeire. Az itemek kidolgozásakor a 4. előkészítő mérés során értékelt ismeretelemek közül válogattuk ki azokat, amelyekhez kapcsolódóan feladatokat készítettünk. Emellett abban az esetben, ha a kiválasztott ismeretelemhez rendelkezésre állt már kész feladat a 3. előkészítő mérésből, akkor ezeket használtuk fel. Az 5. előkészítő mérés eredményeit felhasználva dolgoztuk ki azt az 5-5 képes földrajzi feladatot, amelyek jellegzetes magyar és nem magyar tájakat ábrázolnak és a tanulók

nemzeti identitással összefüggésbe hozható földrajzi képzeteket mérik. Kutatásunk célja az volt, hogy jellemezzük a vizsgált korosztályok tudásszintjét, nemzeti azonosulásának erősségét, valamint megvizsgáljuk a jelenségek közötti kapcsolatot.

A 2. mérésre 2017 novemberében került sor, ezúttal 5. és 7. évfolyamos tanulók vettek részt a vizsgálatban és kérdőív segítségével vizsgáltuk a tanulók azonosulásának erősségét és sztereotípiáit. A kutatás megtervezésekor felhasználtuk az 1. előkészítő mérés eredményeit, tapasztalatait, mivel ebben a kutatásban vizsgáltuk korábban a tanulók sztereotípiáinak jellemzőit. A szakirodalmi összefoglalóban utaltunk rá (1. 2. fejezet), hogy a társas identitás és az önkategorizáció elmélete szerint a pozitív önértékelés fenntartásának egyik stratégiája, hogy csoportközinek észlelt helyzetekben az egyén csoportját pozitívabban értékeli és hajlamos más csoportokat leértékelni. Annak érdekében, hogy a vizsgált korosztály esetében is teszteljük, van-e kapcsolat az önértékelés és a csoportok értékelése között, ezúttal vizsgáltuk a tanulók önértékelésének jellemzőit is. Kutatásunk célja ezúttal is a tanulók jellemzése, valamint a jelenségek közötti összefüggések feltárása volt.

6.3. Kutatási kérdések

A megfogalmazott kutatási célokkal összhangban a következő kutatási kérdéseket szeretnénk megválaszolni:

1. A nemzeti identitás kognitív reprezentációi közé tartoznak a szimbólumokkal kapcsolatos ismeretek (Barrett, 2007). A szakirodalom összefoglalása során (1. 4. fejezet) rámutattunk, hogy a szimbólumok egyik alapvető jellemzője, hogy közösségi konszenzus teszi őket szimbólummá (Cohen, 1985/2001; Rothmann, 2000). Kutatásunkban fel kívántuk tární, hogy a szakirodalom, a pedagógusok véleménye és a tantervek alapján mely személyek, események, területek, anyagi és szellemi alkotások tekinthetők nemzeti szimbólumoknak.
2. Célkitűzéseink között szerepel olyan teszt készítése, amely a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjét méri, mivel a hazai állampolgári műveltséget vizsgáló kutatásokban eddig ilyen még nem született (Kinyó & Molnár, 2012). Fontos annak tisztázása, hogy a létrehozott eszköz, valamint a jellegzetes magyar tájak felismerését mérő itemek együttesen alkalmasak-e a tanulók tudásszintjének megbízható jellemzésére.
3. A hazai kutatások eredményei szerint a tanulók állampolgári kompetenciájával összefüggő ismeretek életkorral párhuzamos csökkenése figyelhető meg (Kinyó, 2015). A földrajzi ismeretek esetében is hasonló tendencia rajzolódik ki a nemzetközi kutatásokból (Bourchier et al, 2002; Kask & Hannust, 2013). Fontos kérdés annak megválaszolása, hogy milyen tudásszint jellemzi az általános iskolásokat a nemzeti szimbólumokkal és jellegzetes magyar tájak felismerésével kapcsolatban, milyen életkori különbségek mutathatók ki.
4. A nemzetközi szakirodalomban leggyakrabban vizsgált jelenségek közé tartozik a tanulók által tanúsított nemzeti azonosulás erőssége (Clay & Barrett, 2011; Inguglia & Musso, 2013; Mertan, 2011; Oppenheimer, 2011a), valamint a nemzetekkel kapcsolatos auto- és heterosztereotípiák (Fyfe, 2013; Gallagher & Cains, 2011; Oppenheimer,

2011b). A nemzeti enkulturáció hazai mintázatának megismerése érdekében kutatásunkban szeretnénk feltárni ezeknek a reprezentációknak a jellemzőit a vizsgált tanulók körében.

5. A nemzeti identitás elemei közé sorolják a szimbólumokkal kapcsolatos ismereteket (Barrett, 2007; Csepeli, 1992; Dekker et al., 2003), valamint a nemzeti azonosulás erősségének megítélését (Barrett, 2007; Murányi, 2006). Arról azonban nem rendelkezünk információkkal, hogy a nemzeti identitás egyik központi affektív reprezentációja és az ismeretek összefüggnek-e egymással. Kutatásunkban vizsgáljuk, hogy van-e kapcsolat a változók között.
6. A szakirodalom szerint az identitáskategóriák működése összefüggésbe hozható a saját csoport és más csoportok értékelésével (Gallagher & Cains, 2011; Nesdale, 2008; Oppenheimer, 2011b; Tajfel & Turner, 1979). Ennek megfelelően vizsgáljuk, hogy a tanulók azonosulásának erőssége és a csoportoknak tulajdonított vonások között van-e kapcsolat.
7. Végül szeretnénk tisztázni, hogy a vizsgált korosztály esetében is ugyanazok a folyamatok működnek-e, amelyeket a társas identitás elmélete feltételez (Davis et al., 2007; Tajfel & Turner, 1979). Ennek érdekében szeretnénk azt is feltérképezni, hogy a tanulók önértékelése összefügg-e a heterosztereotípiákkal, a más nemzetekkel kapcsolatos vélekedésekkel.

6.4. Hipotézisek

Ebben a fejezetben általános hipotézisenket mutatjuk be, melyeket az eredményeket ismertető fejezetekben tovább pontosítunk és kiegészítünk a mérőeszközökre, valamint a nemzeti identitás és a háttérváltozók közötti kapcsolatokra vonatkozókkal.

I. A tanulók nemzeti identitásának jellemzői

1. A tanulók állampolgári ismereteit vizsgáló kutatási eredmények szerint a tanulók tudásszintje az iskolai előmenetellel párhuzamosan csökken (Kinyó & Molnár, 2012; Kinyó, 2015). Ezzel szemben a nemzetközi eredmények szerint a földrajzi ismeretek gyarapodása figyelhető meg (Bourchier et al, 2002; Kask & Hannust, 2013). Kutatásunkban abból a feltételezésből indulunk ki, hogy a tanulók egyre többet foglalkoznak az iskolában a nemzeti kultúrával. Míg alsó tagozaton ezek a témák integráltan jelennek meg (l. pl. olvasás, környezetismeret, rajz), addig felső tagozaton már több különálló tantárgyi is foglalkozik részletesen a nemzeti kultúrával (l. magyar nyelv és irodalom, földrajz, történelem). Külön érdemes a történelemtanítást megemlíteni, mely esetében explicit célként jelenik meg a nemzeti identitás fejlesztése (Carrettero et al., 2013). Mindezek alapján azt feltételezzük, hogy a magasabb évfolyamon tanuló diákokat magasabb tudásszint jellemzi a nemzeti szimbólumok és a jellegzetes magyar tájak felismerésével kapcsolatban.
2. A nemzetközi eredmények egy része arra utal, hogy a fiatalabb tanulók erősebb attitűdöket tanúsítanak (Clay & Barrett, 2011; Lam & Corson, 2013; Oppenheimer, 2011a). Ugyanakkor az éntelődéssel foglalkozó elméleti megközelítések is arra utalnak, hogy a serdülőkor felé közeledve a diákok én-rendszerében átrendeződések

következhettek be (Erikson, 1968; Harter, 2012; Pataki, 2008, 2011), melyek eredményeként a nemzeti identitás szerepe megváltozhat. Ezekre az eredményekre és megállapításokra támaszkodva kutatásunkban azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy a magasabb évfolyamon tanuló diákok nemzeti azonosulásának erőssége gyengébb.

3. A tanulók nemzeti csoportokkal kapcsolatos vélekedéseit vizsgáló munkák rámutattak arra, hogy a legpozitívabb értékelések a résztvevők saját nemzetéhez kapcsolódnak (Clay & Barrett, 2011; Gallagher & Cains, 2011; Inguglia & Musso, 2013; Oppenheimer & Midzic, 2011). Oppenheimer (2011b) metaelemzése szerint a saját csoport preferenciája univerzális jelenségnek tekinthető, ami egybeesik a társas identitás elméletének feltételezéseivel is (Tajfel & Turner, 1979). Mindezek alapján kutatásunkban mi is azt feltételezzük, hogy a tanulók sztereotípiái a magyarokkal kapcsolatban a legkedvezőbbek.
4. A szakirodalom ugyanakkor arra is rámutatott, hogy nem automatikusan negatív más nemzetek értékelése, vannak olyanok, amelyekkel kapcsolatban szintén pozitívan vélekednek, vannak ugyanakkor negatívan értékelték is (Barrett, 2007; Clay & Barrett, 2011; Inguglia & Musso, 2013; Mertan, 2011). Kutatásunkban azt a hipotézist kívánjuk ellenőrizni, hogy a magyar tanulók esetében is igaz-e, hogy a tanulók sztereotípiái más nemzetekkel kapcsolatban nem minden esetben kedvezőtlenek, vannak olyan nemzetek, amelyek értékelése pozitív.
5. A nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiák kialakulásában jelentős szerepe van a szocializációs hatásoknak, az azokon keresztül megismert narratíváknak, amelyek gyakran negatív képet festenek egy-egy nemzetről (László et al., 2002; László, 2012). Azt feltételezzük, hogy az idősebb tanulónak több lehetőségük volt kapcsolatba kerülni ezekkel a narratívákkal, ezért ők vélekedésük kedvezőtlenebb a vizsgált nemzetekkel kapcsolatban.

II. A tanulók nemzeti identitásának belső összefüggésrendszere

1. A nemzeti identitás fejlődésében szerepet játszó egyik tényezőként említi a szakirodalom a nemzeti szimbólumokat (Barrett, 2007; Csepeli, 1992; Dekker et al., 2003). Ez alapján azt feltételezzük, hogy a tanulók nemzeti szimbólumok és a jellegzetes magyar tájak felismerésén nyújtott tudásszintje összefügg nemzeti identitásuk erősségével.
2. Ellentmondásos eredmények születtek arra vonatkozóan, hogy a tanulók attitűdjei és a csoportokkal kapcsolatos vélekedései együttjárnak-e. Vannak arra utaló eredmények, hogy a kapcsolat fennáll a változók között (Gallagher & Cains, 2011; Oppenheimer, 2011b), egyik korábbi vizsgálatunk eredményei is ezt erősítették meg (Dancs, 2015a, 2015b). Mivel a társas identitás elmélete (Tajfel & Turner, 1979) is azt feltételezi, hogy egy csoporttal való azonosulás az összehasonlításban részt vevő más csoportok leértékeléséhez vezethet, így azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy a tanulók nemzeti identitásának erőssége együttjárást mutat a magyarokra és amerikaiakra, románokra és lengyelekre vonatkozó sztereotípiákkal.

6.5. Minta

A 6. ábrán (59. o.) bemutattuk a kutatási folyamat lépéseit, az öt előkészítő és a két nagymintás mérés közötti kapcsolatokat. A dolgozatban fókuszában a két nagymintás mérés eredményei állnak, ugyanakkor a kutatási előzmények között röviden utalunk az előkészítő mérésekre is, melyek elősegítették a később felhasznált eszközök validitásának biztosítását. Ennek megfelelően ebben a fejezetben a két nagymintás mérés mintáit mutatjuk be részletesen.

6.5.1. Az 1. mérés mintájának jellemzői

A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintmérő tesztjeinket és a hozzájuk tartozó kérdőívet összesen 1711 tanulót töltötte ki. A 4. táblázat mutatja a résztvevők számát az egyes évfolyamokon, valamint a fiúk és a lányok arányát. Legnagyobb számban 5. és 6. évfolyamos tanulók vettek részt kutatásunkban, ennek egyik oka lehet, hogy a felkérő levélben úgy fogalmaztunk, a tanulók történelmi és kulturális ismereteit szeretnék mérni, így a tanárok arra asszociálhattak, hogy a tanulók elsősorban a történelem tantárggyal összefüggő tesztet fognak kitölteni.

4. táblázat. Az 1. mérésben részt vevő tanulók száma, valamint a fiúk és a lányok aránya az egyes évfolyamokon

Évfolyam	N (%)			Összesen
	Fiú	Lány	Hiányzó adat	
1.	81 (51%)	75 (47%)	3 (2%)	159
2.	89 (51%)	87 (49%)	-	176
3.	160 (53%)	139 (46%)	1 (<1%)	300
4.	161 (50%)	161 (50%)	1 (<1%)	323
5.	208 (50%)	196 (47%)	13 (3%)	417
6.	160 (48%)	170 (50%)	6 (2%)	336
Összesen	859 (50%)	828 (48%)	24 (1%)	1711

Az adatgyűjtés során számolnunk kellett hiányzó adatokkal, azonban ezek aránya a teljes mintában összesen a tanulók 1%-t érinti. Mintánk a nemek tekintetében minden évfolyamon kiegyenlített, így alkalmas arra, hogy az elemzések összehasonlításokat tegyünk a lányok és a fiúk között a vizsgált jelenségekkel kapcsolatban.

Az intézmények regionális eloszlásáról elmondható, hogy a legtöbb, 13 intézmény az észak-alföldi régióból jelentkezett, ugyanakkor a Dél- és Közép-Dunántúlt 8, valamint az Észak-Alföldet 7, Észak-Magyarországot 6 intézmény képviseli. Legkevesbé a nyugat-dunántúli (2) és közép-magyarországi (4) intézményeket sikerült megszólítanunk felkérő levelünkkel. Feltételezhető, hogy a pedagógusok személyes érdeklődése is befolyásolja, mely mérésekben közreműködnek. Ebből kiindulva valószínűsíthetjük, hogy olyan intézmények jelentkeztek a részvételre, amelyek pedagógusait foglalkoztatja kutatásunk témája.

A Központi Statisztikai Hivatal adatait felhasználva azt is megvizsgáltuk, hogy a mintánkban szereplő tanulók regionális eloszlása hogyan alakul az országos adatokhoz képest

(8. ábra). Mintánkról elmondható, hogy az észak- és dél-alföldi tanulók aránya megegyezik az országos arányukkal, az észak-magyarországiak aránya csak kis mértékben marad el az országos értéktől.

7. ábra

Az általános iskolás tanulópopuláció regionális aránya összehasonlítva az 1. mérésben részt vevő tanulók regionális arányával

Ha településtípus szerint is megvizsgáljuk a mintánk összetételét, akkor megállapíthatjuk, hogy 27 kis- és nagyközségi iskola csatlakozott mérésünkhöz, ők alkotják mintánk valamivel több, mint felét. A minta másik részét alkotó 22 intézmény között 1 fővárosi, 10 megyeszékhelyen található, valamint 11 egyéb városi található. A tanulók aránya teljes mintánkban intézményük településtípusa szerint a következőképpen alakul: a kitöltők 32%-a községi, 19%-a városi, 37%-a megyeszékhelyi és 12%-a fővárosi iskolában tanul.

6.5.2. A 2. mérés mintájának jellemzői

Második nagymintás mérésünkben 5. és 7. évfolyamos diákok vettek részt, összesen 1648 tanuló (5. táblázat). A tanulók évfolyamok szerinti bontása alapján kijelenthetjük, hogy a két évfolyam tanulólétszáma nem azonos, 969 fő 5. évfolyamon és 679 fő 7. évfolyamon tanuló diák töltötte ki kérdőívünket. A nemek tekintetében elmondható, hogy habár vannak hiányzó adataink (a teljes minta 3%-a), ezek aránya elenyésző. A fiúk és a lányok közel azonos arányban képviseltetik magukat a tanulópopulációban, így mintánk alkalmas a nemek közötti összehasonlításokra.

5. táblázat. A 2. mérésben résztvevő tanulók száma, valamint a fiúk és a lányok aránya az egyes évfolyamokon

Évfolyam	N (%)			Összesen
	Fiú	Lány	Hiányzó adat	
5.	475 (49%)	462 (48%)	32 (3%)	969
7.	333 (49%)	333 (49%)	13 (2%)	679
Összesen	808 (49%)	795 (48%)	45 (3%)	1648

40 iskola tanulói működtek közre mérésünkben, melyek regionális eloszlása a következőképpen alakul. Legnagyobb számban észak-alföldi intézmények vettek részt (10), 8 intézmény képviselte a Közép-Dunántúlt, 7 a Dél-Dunántúlt, 6 a Dél-Alföldet és 5 Észak-Magyarországot. Legkisebb számban a közép-magyarországi és nyugat-dunántúli intézmények képviseltették magukat, ezekből a régiókból 2-2 intézmény jelentkezett.

A második mintánk összetételének elemzése is azt mutatja, hogy nem azonos sikerrel tudtuk megszólítani a különböző régiókban élő pedagógusokat. Az előző fejezetben ismertetett kutatásunk mintájának jellemzésekor már megemlítettük, hogy a kutatásban való részvétel önkéntes volt, a pedagógusok dönthettek arról, csatlakoznak-e a méréshez vagy sem. Feltételezhetjük, hogy a tanárok pedagógiai nézetei, nevelési elképzelései nagyban befolyásolják, hogy mely mérésekben vesznek részt. Kutatásunkban nem vizsgáltuk, hogy mi ösztönözte a tanárokat a részvételre, a továbbiakban azonban érdemes lehet arról is információt gyűjteni, hogy az egyes intézmények mi alapján döntenek arról, hogy mely kutatásokban működnek közre.

A regionális adatok felhasználva arról is vannak információink, hogyan alakul a tanulók eloszlása az egyes területeken. Ezeket a Központi Statisztikai Hivatal adataival összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy az észak-magyarországi és dél-alföldi régió esetében alakul hasonlóképpen a tanulók aránya mintánkban, mint országos szinten (8. ábra). A közép-magyarországi és nyugat-dunántúli tanulók aránya jelentősen elmarad az országos szintre jellemzőtől, míg a közép- és dél-dunántúli, valamint észak-alföldi tanulók jelentősen felülreprezentáltak mintánkban.

8. ábra

Az általános iskolás tanulópoptuláció regionális aránya összehasonlítva a 2. mérésben részt vevő tanulók regionális arányával

A regionális eloszlás mellett arról is vannak információink, hogy milyen településtípusokon működő intézmények tanulói töltötték ki kérdőívünket. 23 községi, 9 városi, 7 megyeszékhelyi intézmény képviselteti magát mintánkban, fővárosi intézmény nem vett részt a mérésben. A résztvevők településtípusonként eloszlása a következőképpen alakul: 38%-uk községi, 28%-uk városi, 28%-uk megyeszékhelyen működő, 6%-uk fővárosi intézmény tanulója.

6.6. A mérőeszközök kialakításának lépései

Kutatásunkban saját fejlesztésű tesztek segítségével vizsgáltuk a tanulók nemzeti szimbólumokkal és jellegzetes magyar tájak felismerésével kapcsolatos teljesítményét, valamint kérdőívek felhasználásával mértük nemzeti identitásuk erősségét és a magyarokkal, valamint más nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiáit. Elsőként a tesztfejlesztés lépéseit mutatjuk be (9. ábra), majd a kérdőívekben használt kérdéseket.

A nemzeti szimbólumok természetével kapcsolatban megállapítottuk (l. 4. fejezet), hogy azokat kettős meghatározottság jellemzi. Egyrészt a közösség határozza meg, hogy milyen jelentést tulajdonít nekik, ugyanakkor az egyének is sajátos értelmezéssel ruházhatják fel a szimbólumokat. Esetünkben a közösségi jelentéstulajdonítás érdemel több figyelmet, mert ez az a tényező, ami miatt nehéz meghatározni, hogy pontosan milyen események, személyek, területek vagy alkotások tartoznak a nemzeti szimbólumok közé. Ebből következik, hogy tesztfejlesztő munkánk során nemcsak az itemek kidolgozása és a tesztek összeállítása volt a feladatunk, hanem a mérni kívánt konstruktum elemeinek meghatározása is. Ezért

feladatlapjaink összeállítása előtt több előkészítő vizsgálatot végeztünk, melyek célja az általános iskolások esetében szóba jöhető szimbólumok körülhatárolása volt.

A nemzeti szimbólumokra vonatkozó itemek összeállításakor a következőképpen jártunk el. A szakirodalom segítségével definiáltuk a nemzeti szimbólumokat, meghatároztuk, hogy milyen típusú ismeretek sorolhatók közéjük, illetve kísérletet tettünk ezek csoportosítására. A szakirodalmi feltáró munka eredményeként tett megállapításainkat pedagógusokkal folytatott interjúk során ellenőriztük (2. előkészítő mérés). Vizsgáltuk, hogy mennyire helytálló az általunk megalkotott definíció, illetve a pedagógusok segítségével elkezdtek gyűjteni a szimbólumkategóriákba tartozó lehetséges eseményeket, személyeket, helyszíneket és alkotásokat (3. sz. melléklet).

Az interjúkból, valamint a szakirodalomból származó eredmények felhasználásával létrehoztuk olyan történelmi események, személyek, földrajzi területek és kulturális alkotások egy olyan listáját, amelyekről azt feltételeztük, hogy nemzeti szimbólumoknak tekinthetők. Következő lépésként online mérést szerveztünk (4. előkészítő mérés), melynek során pedagógusokat kértünk arra, hogy többféle szempont szerint is értékeljék a listán szereplő elemeket, annak érdekében, hogy megerősítsük, azok a pedagógusok véleménye szerint is nemzeti szimbólumnak tekinthetők (6. sz. melléklet). A következő lépésben előre meghatározott kritériumok mentén válogattunk azokból a tudáselemekből, amelyeket a pedagógusok is nemzeti szimbólumként értékelték.

A nemzeti szimbólumok meghatározására irányuló előkészítő vizsgálatok mellett dolgoztunk azon is, hogy a vizsgálni kívánt ismeretek mérésére alkalmas itemeket is gyűjtsünk, illetve sajátokat állítsunk elő. 3. előkészítő vizsgálatunkban ennek megfelelően arra is vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, ezek az itemek alkalmasak-e a tanulók tudásszintjének mérésére (4. és 5. sz. melléklet).

9. ábra
A tesztek kialakításának lépései

A pedagógusokkal folytatott vizsgálatok eredményei alapján rendelkezünk információkkal arra vonatkozóan, hogyan értékelik az általunk összegyűjtött és nemzeti szimbólumnak tekintett történelmi személyeket, eseményeket, földrajzi területeket és kulturális alkotásokat (7. sz. melléklet). Ezeket felhasználva, a kerettantervi előírásokat is szem előtt tartva elkezdődött az 1-6. évfolyamos tanulók méréséhez használni kívánt tesztek összeállítása. A 3. előkészítő mérésből rendelkezésükre álló itemek egy részét felhasználtuk, ugyanakkor új itemek kidolgozására is sor került, hogy a kiválogatott nemzeti szimbólumok mindegyikéhez kapcsolódóan rendelkezünk feladatokkal.

Tesztjeink (9., 10., 11. sz. melléklet) nemcsak a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjét mérték, hanem azt is, hogyan teljesítenek a tanulók a jellegzetes magyar tájak felismerésén. Ebben az esetben is megelőzte egy előkészítő mérés a feladatok kidolgozását, mert nem álltak rendelkezésünkre megfelelő feladatok. Saját feladatok készítésébe kezdtünk, amelyek alkalmasak a tanulók tudásszintjének jellemzésére. Annak érdekében, hogy az itemek összeállításához használt képekről egyértelműen kijelenthessük, hogy azok jellegzetes magyar és nem magyar tájakat ábrázolnak, online kérdőíves kutatást szerveztünk (5. előkészítő mérés). Vizsgálatunkban felnőtteket kértünk arra, hogy az általunk összeválogatott képeket többféle szempont szerint is értékeljék (8. sz. melléklet), majd ezeket az eredményeket felhasználva választottuk ki azokat a képeket, amelyek a feladatokban végül szerepeltek (12. sz. melléklet).

Az 1. és 2. nagymintás mérés alkalmával (6. táblázat) használt kérdőívek esetében az 1. előkészítő mérés során használt kérdőívől indultunk ki (1. és 2. sz. melléklet). Az előkészítő vizsgálat alkalmával kipróbáltuk a *Strenght of Identification Scale* (Barrett, 2007) valamint a vonástulajdonításos feladat (Barrett, 2007) magyar változatát. A magyar fordítások létrehozását a következőképpen végeztük: két független fordító angolról magyarra fordította az eszközöket, majd a fordítások összevetésével kialakítottunk egy magyar változatot. Ezt követően ezt a változatot fordította le két másik fordító angolra, végül a fordítás eredményét összevetettük az eredeti változattal. A mérés eredményei alapján megfelelően működtek a fordítások, így az 1. és 2. mérés során ezeket használtuk fel.

Az 1. és 2. mérés kérdőíveiben a következő kérdések szerepeltek (13. és 14. sz. melléklet). Az 1. nagymintás mérés alkalmával a tanulók a *Strength of Identification Scale*-t töltötték ki, valamint a kérdőív tartalmazott a diákok szociökonomiai státuszára és iskolai viszonyulásaira vonatkozó kérdéseket. A következő nagymintás mérés kérdőívében az azonosulás erősségét mérő kijelentések szintén szerepeltek, emellett ezúttal tartalmazta a vonástulajdonításos feladatot is. A tanulók önértékelésének méréséhez a Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőívet is felhasználtuk (Tóth, 2005), amely általános iskolás tanulók mérésére lett kidolgozva. Az önértékelést gyakran vizsgálják a Rosenberg-féle Önértékelés Skála segítségével, melynek többféle fordítása is ismert (Sallay, Martos, Földvári, Szabó & Ittész, 2014; V. Komlósi, Rózsa, S. Nagy, Köteles, Sági & Jónás, 2017). A nemzetközi szakirodalomban arra is van példa, hogy serdülők (12-19 évesek) mérésére használják (Li, Chan, Chung & Chui, 2010). Az önértékelés mérésre 5. és 7. évfolyamon vállalkoztunk, és úgy ítéltük meg, hogy a Coopersmith-féle attitűdkijelentések jobban illeszkednek a tanulók életkorához, az 5. évfolyamosoknak sem fog nehézséget okozni a kijelentések értelmezése. E mellett a kérdőív mellett szólt az az érv is, hogy alsóiskolai segítségével mérhető a tanulók szociális, iskolai, otthoni és társas önértékelése, valamint tartalmaz egy konformizmus skálát

is, így differenciáltabb adatok gyűjthetők a segítségével, mint a Rosenberg-féle Önértékelés Skálával.

A kérdőív további részében szerepeltek ugyanazok a szocioökonómiai státuszra, iskolai viszonyulásokra vonatkozó kérdések, mint az 1. mérésben. Emellett a háttérkérdések közé a tanulók utazási tapasztalataival foglalkozó kérdések kerültek be, valamint olyan feladatok, amelyeken fel kellett ismerniük néhány célországot.

6. táblázat. Az 1. és 2. mérésben használt mérőeszközök és jellemzőik

	Vizsgált konstruktum	A mérőeszköz dolgozatban használt neve	A mérőeszköz jellemzői	Melléklet
1. mérés	Nemzeti azonosulás erőssége	<i>Strength of Identification Scale</i> (röviden SoIS, Barrett, 2007)	5 attitűd-kijelentést tartalmaz 6-10-évesek méréséhez 5 fokú, 11 éves kor felett 7 fokú Likert-skálát használ	13. és 14.
	Nemzeti szimbólumok ismerete	nemzeti szimbólum teszt	Összesen 67 item, amelyekből 4 résztesztet alakítottunk ki, ezekből 3 tesztváltozatot állítottunk össze 1-2., 3-4. és 5-6. évfolyamosok számára	9., 10. és 11.
	Jellegzetes magyar tájak felismerése	képes földrajzi feladatok	10 itemből álló képes feladatsor, a képekről azt kell eldönteni, Magyarországon készültek-e vagy sem	12.
2. mérés	Nemzeti azonosulás erőssége	<i>Strength of Identification Scale</i> (röviden SoIS, Barrett, 2007)	5 attitűd-kijelentést tartalmaz 6-10-évesek méréséhez 5 fokú, 11 éves kor felett 7 fokú Likert-skálát használ	13. és 14.
	Auto- és heterosztereotípiák	vonástulajdonítási feladat (<i>trait attribution task</i> , Barrett, 2007)	6 ellentétes tulajdonságpárt tartalmaz, a válaszoló minden vizsgált csoport esetében eldönti, szerinte jellemző-e az adott csoportra a tulajdonság vagy sem	14.
	Általános önértékelés	Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív (Tóth, 2005)	5 alskálával, összesen 58 kijelentés segítségével valósítja meg az önértékelés átfogó mérését	14.

6.7. Adatfelvétel és adatelemzés

1-7. évfolyamos tanulók vizsgálatát célzó kutatásunkban online adatfelvételre került sor. A számítógép-alapú mérés (*computer-based assessment*) a tanulók tudásának értékelését, az azonnali visszajelzést is lehetővé teszi digitális környezetben. A pedagógiai értékelés digitalizálása az említett folyamatok gyorsítása és költséghatékonyabbá tétele mellett újabb lehetőségeket is nyit az értékelés területén (Csapó, Molnár & R. Tóth, 2008; Pásztor-Kovács, Magyar, Hülber, Pásztor & Tongori, 2013). Az említett tényezőket szem előtt tartva az online mérés mellett döntöttünk, melynek legfontosabb indokai az elemzések elvégzéséhez szükséges megfelelő elemszám elérése és a tesztelés költségének csökkentése volt, ehhez az eDia platformot használtuk (Molnár & Csapó, 2013).

Az SZTE-OK kutatásszervezői segítségével kiküldött felkérő levélben kerestük meg a partneriskolákat, amelyek önkéntesen jelentkezhetek a kutatásban való részvételre. Eredeti célunk az volt, hogy dél-alföldi intézményeket szólítsunk meg, azonban ezt nem sikerült elérnünk, mivel az 1. nagymintás mérés előkészítés során összesen 7 intézmény jelentkezett az érintett megyékből. A vizsgálni kívánt évfolyamok teljes lefedése és az elemzések elvégzéséhez szükséges megfelelő mintaelemszám biztosítása érdekében úgy döntöttünk, hogy országos szinten keresünk partneriskolákat mérésünkhöz. Végül összesen 48 intézmény jelentkezett és vett részt a kutatásunkban, amely 2017 május és június hónapokban valósult meg az eDia rendszerén keresztül. A közreműködő pedagógusok számára készítettünk mérési útmutatót, amelyben megkapták az online tesztelés zavartalan lebonyolításához szükséges részleteket. Felkérő levelünkben és mérési útmutatónkban is kértük a részt vevő iskolákat, hogy összesen egy tanórát biztosítsanak a teszt és a kérdőív kitöltéséhez.

Második nagymintás kutatásunkat, amelyben 5. és 7. évfolyamos tanulók kérdőíves vizsgálatát tűztük ki célul, szintén online mérés formájában belül valósítottuk meg. Ezúttal is az SZTE-OK kutatásszervezői segítségével kiküldött felkérő levélben kerestük meg az intézményeket, amelyek önkéntesen jelentkezhetek a kutatásban való részvételre. A pedagógusokat előzetesen tájékoztattuk a kutatás céljairól, annak tartalmáról, ennek ellenére az adatfelvétel nem volt zavartalan. Felkérő levelünkben hangsúlyoztuk, hogy a mérés során gyűjtött adatokat kutatási célokra kívánjuk felhasználni. Ennek érdekében külön kiemeltük, hogy célunk a tanulók jellemzőinek megismerése a Nemzeti alaptantervben kitűzött fejlesztési feladatokkal kapcsolatban (I. nemzeti öntudat és hazafias nevelés, önismeret, valamint a társas kultúra fejlesztése). A felkérésben szerepelt, hogy ezzel összefüggésben a tanulók önértékelését, nemzeti attitűdjeit és magyarokra, valamint más nemzetekre vonatkozó vélekedéseit vizsgáljuk. Kérdőívünk emellett a tanulók demográfiai, szocioökonómiai státuszára vonatkozó kérdéseket tartalmazott.

Néhány esetben a kérdések ezen kombinációja ellenérzést váltott ki a szülőkből, akik azt kifogásolták, hogy az összegyűjtött szocioökonómiai adatok túlságosan érzékenyek. A visszajelzések alapján úgy tűnik, nem volt megfelelő a pedagógusok informálása a mérés céljairól, eszközeiről, a kérdőív tartalmáról. Ugyanakkor ez az eset arra is rámutat, hogy a mérésekre vonatkozó protokoll átgondolására, a pedagógusok és szülők pontosabb tájékoztatására van szükség, a félreértések elkerülése érdekében.

Emellett a heterosztereotípiákra vonatkozó kérdések esetében tapasztaltuk, hogy azok néhány esetben ellenállást váltottak ki a szülőkből. Korábban megemlítettük, hogy a nemzet

definiálásával kapcsolatos folyamatos politikai diskurzusok eredményeként nőtt a politikai aktorok szerepe az állampolgári szocializációban (l. Szabó, 2004), amit nem feltétlenül fogad egyetértéssel a társadalom. Véleményünk szerint a reakciókban az is közrejátszhatott, hogy az említett szülők politikai nyomásgyakorlási kísérletként értelmezték kutatásunkat, annak ellenére, hogy már a pedagógusokkal való kapcsolatfelvételnél hangsúlyoztuk, célunk a tantervi célkitűzések teljesülésének vizsgálata. A szülőkkel való kapcsolatfelvétel, valamint a kérdőívek tartalmának, az adatfelvétel részleteinek megismerése ugyanakkor elősegítette a megfogalmazott aggályok eloszlatását.

Kutatásunkra 2017 novemberében került sor, az eDia platform segítségével juttattuk el kérdőiveinket a tanulókhoz. Ezúttal is egy tanóra állt a rendelkezésünkre ahhoz, hogy kitöltsék a kérdőívet. A kérdőív zavartalan kitöltését ezúttal is mérési útmutató segítségével biztosítottuk.

Mindkét adatfelvétel anonim volt, a tanulók mérési azonosító segítségével léphettek be a tesztbe és a kérdőívekbe. A résztvevő pedagógusok a tanulók belépéséhez használt azonosítókat a köznevelési információs rendszer (KIR) mérési azonosító generátorával hozták létre. A tanulók nevét és mérési azonosítóit is tartalmazó adatbázisokat a pedagógusok kezelték, a mérések megkezdése előtt hozzánk csak az iskolába tartozó tanulók mérési azonosítóit tartalmazó adatbázisokat juttatták el, ezzel biztosítva a résztvevők anonimitását.

A nagymintás mérések eredményeit kvantitatív eszközökkel, az SPSS szoftver segítségével elemeztük. A teszteredmények esetében a klasszikus és a modern tesztelmélet eszközeit is alkalmaztuk. Ez utóbbira azért volt szükség, hogy a horgonyitemekkel összekötött különböző tesztváltozatokat kitöltő tanulók eredményeit össze tudjuk hasonlítani. A Rasch-modell segítségével közös képességskálán tudtuk kifejezni a tanulók teljesítményét, ami lehetővé tette az összehasonlíthatóságot. Ehhez kiszámítottuk a tesztteljesítmény segítségével kiszámítottuk a PV-értékeket (Plausible Values), amelyek a tanulók képességszintjének jellemzésére alkalmasak (Molnár, 2013). Az elemzések elvégzéséhez a ConQuest programot használtuk.

A teszt és a kérdőívek eredményeinek leíró statisztikai elemzése mellett korrelációs számítással vizsgáltuk a változók közötti összefüggéseket, míg a tanulócsoportok közötti különbségeket varianciaanalízissel elemeztük. Ez utóbbi esetében arra érdemes kitérni, hogy milyen post-hoc elemzést végeztük. A szignifikánsan különböző szórások esetében minden alkalommal a Dunnett-féle T3-próbával vizsgáltuk a csoportok közötti különbségeket.

7. A NEMZETI SZIMBÓLUMOK ISMERETÉNEK ÉS A JELLEGZETES MAGYAR TÁJAK FELISMERÉSÉNEK SZINTJE ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN

7.1. Kutatási célok

Az iskola identitáskonstrukcióban beöltött szerepének egyik eszköze a nemzeti kultúra közvetítése. A tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének jellemzése segíti annak feltárását, hogy ezen a területen hogyan teljesít az iskola. A keresztmetszeti vizsgálat elősegíti a különböző életkorú tanulók jellemzőinek megismerését, a nemzeti enkulturáció hazai mintázatának feltérképezése felé tett első lépéseket. A tanulók közötti különbségek, a fejlődési tendenciák megismerése hiánypótló adatokkal szolgál a hazai általános iskolások identitás-konstrukciójáról.

Már korábban utaltunk rá, hogy az állampolgári kompetenciához kapcsolódóan vannak olyan tesztek, amelyek 1-6. évfolyamon mérik a tanulók állampolgári ismereteit (l. Kinyó, 2015). Annak érdekében, hogy még pontosabb információkkal rendelkezünk az Ember és társadalom műveltségterület célkitűzéseinek megvalósulásáról, indokoltnak tartottuk, hogy mi is ezen évfolyamok számára készítsünk teszteseteket. Emellett az évfolyamok kiválasztását indokolta az is, hogy a nemzeti identitás magját alkotó önkategorizáció az iskola kezdetére szilárdul meg, így ettől a ponttól beszélhetünk ténylegesen nemzeti identitásról.

Célunk volt a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszint méréséhez készített tesztjeink működésének ellenőrzése, valamint a tanulók tudásszintjének jellemzése. A nemzeti identitás ismeret jellegű elemei közé tartoznak a szülőfölddel, a nemzet által birtokolt földrajzi területtel kapcsolatos ismeretek, képzetek. Kutatásunkban ezek közül a tanulók jellegzetes magyar tájakkal kapcsolatos képzeit vizsgáltuk.

7.2. Kutatási előzmények

Korábban ismertettük kutatásunk lépéseit, röviden bemutattuk, milyen előkészítő vizsgálatokat végeztünk annak érdekében, hogy nagymintás méréseinket megvalósítsuk. A következő fejezetben bemutatjuk azokat az előkészítő méréseket, amelyek elősegítették a tanulók tudásszintjének jellemzéséhez készített tesztjeink összeállítását.

7.2.1. 2. előkészítő mérés: tanári interjúk

A tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének jellemzéséhez olyan tesztek kidolgozásába kezdtünk, melyek alkalmasak az 1-6. évfolyamos diákok mérésére. A tervező munka első részében a nemzeti szimbólumok definiálására, a lehetséges szimbólumok összegyűjtésére fókuszáltunk. A szimbólumok meghatározásának azt a módját választottuk, hogy a tanulók esetében szóba jöhető szakértőket, azaz pedagógusokat vontunk be kutatásunkban.

Ennek érdekében interjúkutatást szerveztünk, melynek tervezésekor fontos szempontnak tartottuk, hogy elsősorban tanítók együttműködését sikerüljön megnyernünk,

ugyanakkor mintavételünk minél heterogénebb legyen és több szakterület képviselői is megjelenjenek mintánkban. A tanárokkal folytatott interjúk kutatás során 2014 decembere és 2015 februárja között a pedagógusokkal az SZTE Neveléstudományi Intézet egyik termében vagy saját intézményükben folytattuk le a strukturált beszélgetéseket. Az interjú során a résztvevők előzetes beleegyezésével hangfelvételt készítettünk, a legrövidebb beszélgetés 13 perces, a leghosszabb 34 perces volt. Összesen 4 és fél órányi hanganyagot rögzítettünk, ezt követően elkészítettük a beszélgetések átiratait. A résztvevők kiválasztásakor a hozzáféréseken alapuló mintavétel alkalmaztuk, így összesen 12 főt sikerült elérnünk. A minta heterogenitását is sikerült megvalósítanunk: a részt vevő 5 tanító (köztük hárman speciális gyógypedagógiai intézményben dolgoznak) mellett, 1 történelemtanár, 2 hittanár, 1 rajztanár, valamint 1 múzeumpedagógus és 2 óvodapedagógus segített a nemzeti szimbólumok meghatározásában.

A pedagógusokkal folytatott interjúk kérdéssorának összeállításakor a következő célokat tűztük ki. Egyrészt (1) szeretnénk volna ellenőrizni, hogy az a nemzeti szimbólum fogalom, amelyet a szakirodalom tanulmányozását követően hoztuk létre, megfelelően definiál-e, hogy milyen entitásokat sorolunk ebbe a kategóriába. Másrészt fontosnak tartottuk, hogy (2) a pedagógusok segítségével ellenőrizzük, a szimbólumok rendszerezésére létrehozott rendszerünk megfelelő-e, valamint (3) segítségükkel feltöltsük ezt az elméleti keretrendszert konkrét példákkal. Emellett arra is kerestük a választ, hogy (4) milyen iskolai és (5) iskolán kívüli hatásokat tartanak fontosnak a szimbólumközvetítéssel kapcsolatban. A kitűzött kutatási céloknak megfelelően összeállítottuk kérdéssorunkat (3. melléklet), amely zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazott.

Az elemzés első lépéseként arra kerestük a választ, hogy a nemzeti szimbólumok általunk alkotott tag definícióját miként tudnánk szűkíteni, milyen olyan jellemzői lehetnek a szimbólumoknak, amelyeket érdemes megfontolni. A résztvevők leggyakoribb reakciója az volt, hogy általuk nemzeti szimbólumnak vélt alkotásokat, eseményeket soroltak fel. Ezt követték azok az esetek, amikor arra utaltak válaszaikban, hogy az összetartozás, a magyarság kifejezőeszközei a szimbólumok. Gyakran jelent meg annak említése is, hogy a szimbólumok a nemzet történelmének, a magyarság múltjának kiemelkedő szereplői, végül a résztvevők negyede említette, hogy pozitív érzelmi töltetet hordoznak, a hazaszeretet kifejezésének eszközeiként funkcionálnak.

Korábban a szakirodalom alapján (l. Rothman, 2000) a nemzeti szimbólumokat úgy definiáltuk, hogy közéjük *azon személyek, helyszínek, események, földrajzi területek, épületek, tárgyak, eszközök, szokások és viselkedési formák tartoznak, melyeknek a nemzet tagjai kitüntetett figyelmet szentelnek, éppen ezért egy nemzethez köthetők, vele azonosíthatók*. Az interjúk második részében felolvastuk a résztvevőknek ezt a meghatározást, valamint bemutattuk a szakirodalom alapján összeállított szimbólumkategóriákat (l. 3. táblázat a 45. oldalon).

Arra kértük őket, hogy próbáljanak meg minél több példát felsorolni az egyes kategóriákhoz kapcsolódóan. Összesen 115 szimbólum került említésre, amelyeket a következő lépésben igyekeztünk besorolni az általunk felállított rendszerbe. Mivel a nemzeti szimbólumok esetében szükséges bizonyos fokú konszenzus megléte, ezért az elemzés második körében azokat az elemeket gyűjtöttük össze, amelyeket a válaszolók legalább negyede (tehát a 12 főből legalább 3 fő) említett. Összesen 24 különböző helyszín, esemény, személy vagy alkotás jelent meg a válaszokban, amelyek az általunk létrehozott dimenziókhoz tartoznak (7. táblázat).

7. táblázat. Az interjúalanyok legalább negyede által említett szimbólumok (zárójelben az említések gyakorisága)

Földrajzi-gazdasági dimenzió	Cselekvéses dimenzió	Kulturális dimenzió – anyagi kultúra	Történelmi dimenzió
Budapest, mint főváros (6) folyók tavak: Duna (4), Tisza (4), Balaton (3)	nemzeti ünnepek: március 15. (11), október 23. (6), augusztus 20. (5)	jelentős művek: Himnusz (9), Szózat (6), Nemzeti dal (3), épületek: Nemzeti Múzeum (3), Országház (4), öltözőek, viseletek: nemzeti viselet (3)	csaták, történelmi események: mohácsi csata (4), honfoglalás (3), királyok: Szent István (5), koronázási jelképek: korona (8), jogar (3), országalma (4), nemzeti jelképek: trikolor (4), zászló (12), címer (10), kokárda (9), történelmi személyek: Kossuth Lajos (3)

A táblázat alapján elmondható, hogy az eredetileg feltételezett négy tartalmi dimenzió közül három léte egyértelműen megerősítést nyert, mert ezekhez kapcsolódóan sok példát soroltak fel a pedagógusok. A cselekvéses dimenzióban egyedül a nemzeti ünnepek példái jelentek meg, míg a popkulturális rendezvényekre tudtak volna a résztvevők példákat említeni, azonban azokat nem tartották a vizsgált korosztály szempontjából relevánsnak. A nemzeti ünnepek aktuális közösségi szereppel és ez által a közös cselekvésre gyakorolt hatással, valamint történelmi vonatkozással is rendelkeznek. Azonban a válaszok alapján a történelmi vonatkozás, a közös múlt kifejezése a leginkább hangsúlyos ezen megemlékezések kapcsán, ezért úgy döntöttünk, hogy ezeket az elemeket a történelmi dimenzióba helyezzük át, ami által a közös tevékenység helyett a magyarság történetében betöltött szerepük került előtérbe.

A szimbólumok természetével kapcsolatban megállapítottuk, hogy nyitottak az egyéni és közösségi interpretációra is. A felsorolt szimbólumtípusok nagy száma (összesen 115) arra utal, hogy az egyéni jelentéstulajdonítás fontosabb lehet ebben az esetben, mint gondoltuk. Habár az interjúalanyoknak előre megadott kategóriákhoz kapcsolódóan kellett konkrét példákat felsorolniuk, elmondható, hogy elsősorban a formális szimbólumokat soroltak fel és ezek teljes egészében lefedik a hagyományos állami jelképeket és nemzeti ünnepeket.

Kutatásunk harmadik része az iskola és az iskolán kívüli ágensek szimbólumközvetítésben játszott szerepét tárta fel. A szövegkódolás során létrejött kategóriák összevonásával 4 fő téma rajzolódott ki a pedagógusok véleményeiben. 48 említés foglalkozott az iskolai hatásokkal, legfontosabbnak az intézményekben szervezett ünnepeket említették, emellett 10 alkalommal konkrétan kifejezték azt az álláspontjukat, hogy fontos intézményi feladatként tekintenek a szimbólumközvetítésre. Fontos megemlíteni, hogy a tanár személyét több esetben is kiemelték, mint olyan fontos tényezőt, ami befolyásolja, hogy milyen mélységben, milyen témákkal és milyen formában foglalkoznak a nemzeti kultúra kérdéseivel

az órákon és azon kívül. Emellett az iskolai olvasmányoknak tulajdonítottak még jelentőséget, mint azoknak a médiumoknak, amelyek közvetítik a tanulóknak a szimbólumként funkcionáló ismereteket.

A családi hatásokkal kapcsolatban eltérő vélemények rajzolódtak ki. A válaszok egy része a családi hatások hiányára vonatkozott: 5 alkalommal azt említették, hogy ezekkel a témákkal egyáltalán nem foglalkozik a család, 4 esetben azt hangsúlyozták, hogy a gyerekek csak az iskolában ismerkednek a szimbólumokkal, az iskolán kívül ezekkel nem kerülnek kapcsolatba. Összesen 16 alkalommal viszont arra utaltak a válaszadók, hogy a szülők példamutatása vagy a témákkal való otthoni foglalkozás igenis meghatározza a gyermekek ismereteit.

Végezetül az informális ágensek szerepére utaló kijelentések is megjelentek a beszélgetésekben. A pedagógusok a médiához kapcsolódóan a sporteseményeket (pl. olimpia), a hírértékkel bíró hazai tudományos teljesítményeket, valamint a múzeumokat emelték ki mint olyan tényezőket, amelyek befolyásolhatják a tanulók tudásszintjét. A vizsgált életkorból fakadóan azonban azt kell feltételeznünk, hogy a családi tényezők moderálják ezeket a hatásokat, hiszen a családi szokások, mindennapi gyakorlatok részét képezi azt, hogy milyen műsorokat néznek otthon vagy milyen szabadidős programokat szerveznek.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a szakirodalommal összhangban a részt vevő pedagógusok is a nemzeti identitás kifejezőeszközeiként tekintenek a nemzeti szimbólumokra. Az interjúalanyok háromnegyede fejezte ki ezzel kapcsolatos álláspontját. A válaszokban a szimbólumok múltbeli eredete kapott még nagy hangsúlyt, amit többféleképpen is értelmezhetünk. Egyrészt a vizsgált korosztály esetén azok az informális szimbólumok, amelyek a mindennapi közösségi diskurzusokban megjelennek és szimbolikus jelentéssel telítődnek, nem játszanak szerepet. Ugyanakkor a közös jelentés kialakításához, a szimbólum közismertté válásához időre van szükség, elképzelhető, hogy bizonyos személyek, helyszínek vagy éppen események, amelyeknek egyesek már most is szimbolikus jelentést tulajdonítanak, csak később válnak közösségi szinten is ismertté és elfogadottá.

Az elemzések megerősítették az a feltételezésünket is, miszerint a nemzeti szimbólum nagyon tág kategória, amelybe sokféle személy, esemény, helyszín vagy alkotás tartozhat, erre utal a felsorolt szimbólumok magas száma. Ezeken belül kirajzolódott egy szűk kör, olyan, főleg a történelmi dimenzióhoz tartozó szimbólumok, amelyeket a résztvevők egy része egyaránt megemlített. A válaszok arra is rámutattak, hogy az általános iskolás diákoknál az előre definiált kategóriák közül csak háromhoz kapcsolódóan fordulnak elő szimbólumok. Végezetül megállapíthatjuk, hogy a tanárok a szimbólumközvetítést és ez által a nemzeti identitás konstrukcióját iskolai feladatnak tartják, melyben kiemelt szerepe van az iskolai tananyagnak és a tanár személyének, hogy mekkora figyelmet fordít erre a nevelési feladatra.

7.2.2. 3. előkészítő mérés: a tanulók tudásszintjének mérése

A nemzeti szimbólumok meghatározása mellett egyik előkészítő vizsgálatunkban arra is kísérletet tettünk, hogy olyan teszteket állítsunk össze, amelyek alkalmasak a tanulók tudásszintjének jellemzésére. A hazai kutatásokban eddig nem alkalmaztak olyan eszközt, amivel ezt megtehettük volna. Kinyó (2015) állampolgári tudást vizsgáló, 1-6. évfolyamosoknak készült tesztjei tartalmaznak olyan feladatokat, amelyek a tanulók nemzeti

szimbólumokkal kapcsolatos ismereteit mérik. A szerző engedélyével és hozzájárulásával saját tesztjeink összeállításakor ezekből a feladatokból indultunk ki. Az itemeket helyenként átalakítva, kibővíve 2015 májusában lebonyolítottunk egy olyan papír alapú mérést, amely 4. és 6. évfolyamosok teljesítményét mérte. Kutatásunk célja az összeállított feladatlapok reliabilitásának ellenőrzése volt, illetve információk gyűjtése az itemek működéséről.

Korábban már folytattunk kérdőíves vizsgálatot, amelyben a tanulók nemzeti identitásának más elemeit (nemzeti identitás erőssége, vélekedések a magyarokról és más nemzetekről) vizsgáltuk kérdőív segítségével (l. 1. előkészítő mérés, melyet korábban részletesen is bemutatunk). Mivel abban a kutatásban 4. és 6. évfolyamosokat vizsgáltunk azért, hogy a kiválasztott évfolyamokról minél átfogóbb eredményekkel rendelkezünk, ebben az előkészítő mérésünkben is ennek az évfolyamnak a mérését tűztük ki célul.

A 8. táblázat mutatja be a tesztek segítségével mért ismeretelemeket. Ezekről elmondható, hogy a mért tudáselemek egy részét a 2. előkészítő mérés alapján megerősített három dimenzióba tartoznak. A mért ismeretelemek kiválasztásakor egyrészt figyelembe vettük az interjúk eredményeit és olyan nemzeti szimbólumok kerültek a tesztekbe, amelyeket több tanár is említett (pl. Budapest, Himnusz, Szent István, Nemzeti Múzeum). A többi item esetében olyan ismeretelemek mérését tűztük ki célul, amelyek a tantervekben szerepelnek és amelyekről azt feltételeztük, hogy nemzeti szimbólumnak tekinthetők.

8. táblázat. A 4. és 6. évfolyamosoknak összeállított 2015-ös tesztben szereplő nemzeti szimbólumok és csoportosítási lehetőségük

	Földrajzi – gazdasági dimenzió	Kulturális dimenzió – anyagi kultúra	Történelmi dimenzió
4. évfolyamos változat	Budapest, Duna, Tisza, Balaton, Alföld, Kárpát-medence	Himnusz, Szózat, Nemzeti dal, Nemzeti Múzeum, Országház, budai vár, Hősök tere, Arany János, Petőfi Sándor, busójárás, Kodály Zoltán, Rubik-kocka	Árpád, Szent István, Mátyás király, koronázási jelképek, trikolor, címer, március 15., október 23.
6. évfolyamos változat	Budapest, Székesfehérvár, Esztergom, Debrecen, Pécs, Kékestető, Alföld, Kárpát-medence, Mátra	Nemzeti dal, Nemzeti Múzeum, Országház, Hősök tere, Petőfi Sándor	mohácsi csata, 1848-49, tatárjárás, Eger, Szent István, Könyves Kálmán, IV. Béla, Hunyadi János, Mátyás király, március 15., Kossuth Lajos, Széchenyi István, II. Rákóczi Ferenc, Dobó István, Erdély

Megjegyzés: A dőlt betűs ismeretelemek mindkét tesztváltozatban szerepeltek.

Összesen 205 tanuló (110 fő 4. évfolyamos és 95 fő 6. évfolyamos) oldotta meg papír alapú feladatlapjainkat (l. 4. és 5. sz. melléklet). A 4. osztályos változat 46 itemet tartalmazott, megbízhatósága elfogadhatónak bizonyult (Cronbach- α =0,85), a 6. évfolyamos változat 52

itemből állt és szintén megfelelő reliabilitásúnak bizonyult (Cronbach- $\alpha=0,89$). Ezek az eredmények arra utaltak, hogy a tantervi követelmények figyelembevételével készíthetők olyan tudásszintmérő feladatlapok, amelyek segítségével megbízhatóan jellemezhető a tanulók tudásszintje. Ugyanakkor mérésünk újabb kérdéseket is felvetett a mért tudáseggyüttessel kapcsolatban. A korábbi fejezetekben bemutattuk, hogy a szakirodalom szerint a nemzeti szimbólumokat hogyan lehet csoportosítani. Táblázatunkat összevetve ezzel a struktúrával megállapíthatjuk, hogy a három fő dimenziót (földrajzi-gazdasági, kulturális, történelmi) lefedi, azonban nem jelenik meg a dimenziókon belüli alcsoportok mindegyike a tesztekben. Így például a 4. évfolyamosok tesztjében egy olyan feladat sem szerepelt, amely a történelmi eseményekkel, kiemelkedő fontosságú történelmi személlyel kapcsolatos ismereteiket mérte volna.

Ugyanakkor a tesztelés során felmerült az is, hogy mennyiben állíthatjuk minden kételyt kizáróan azt, hogy a tesztben mért ismeretelemek nemzeti szimbólumnak tekinthetők. A mérést megelőzően már interjú kutatás keretében vizsgáltuk a pedagógusok vélekedését a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban, azonban kutatásunk reliabilitása alacsonynak mondható, mert kevés interjúalany válaszaira építhettünk. Ezért az interjú kutatásunk eredményeire építve, azokból kiindulva további kutatást végeztünk, hogy minden kétséget kizáróan feltárjuk, mely ismeretelemek tekinthetők nemzeti szimbólumoknak. Ennek megfelelően a pedagógusokkal folytatott további vizsgálatok célja az volt, hogy biztosítsuk tesztjeink validitását.

7.2.3. 4. előkészítő mérés: kérdőíves pedagóguskutatás

Készülő tesztjeink validitásának megalapozása érdekében ezt követően azt vizsgáltuk, hogy a szakirodalom, az interjú kutatás és a tantervek alapján összegyűjtött elemeket valóban nemzeti szimbólumnak tekintik-e a pedagógusok. Az interjú kutatás alkalmával lehetőséget adtunk a pedagógusoknak arra, hogy szabadon kifejezzék, milyen entitásokat sorolnak a nemzeti szimbólumok közé. A nyitott kérdések eredményeként sokféle válasz született, ami megnehezítette azon szimbólumok kiszűrését, amelyek tényleg rendelkeznek a társadalom által elfogadott konszenzuális jelentéssel, a magyarságot reprezentálják és érzelmi töltettel bírnak. A kutatás következő lépéseként kiegészítettük az interjúk során megerősített dimenziókat a hozzájuk tartozó, a szakirodalomban és a kerettantervekben szereplő ismeretelemekkel.

Ebben a témában Kapitány és Kapitány (1998) munkája tekinthető a legátfogóbbnak, mert nemcsak szimbólumkategóriákat sorolnak fel, hanem a kategóriákhoz tartozó konkrét példákkal is előállnak, amelyeket szociológiai vizsgálódásaik során gyűjtöttek. Megnevezik a földrajzi egységeket (pl. Hortobágy, Alföld), városokat (pl. Budapest, Szeged, Eger, Ópusztaszer), művészeti alkotásokat (pl. Kodály Zoltán és Bartók Béla művei), sportágakat (pl. úszás, vízilabda, öttusa), írókat, költőket (pl. Petőfi Sándor, Arany János, József Attila) és történelmi személyiségeket (pl. Kossuth Lajos, Szent István, II. Rákóczi Ferenc) lehetséges elemeit.

Azok a kutatások is segíthetnek a szóba jöhető szimbólumok meghatározásában, amelyek nem kifejezetten szimbólumokkal foglalkoznak, viszont a társadalmi diskurzusban, a tantárgyakban megjelenő narratívákban gyakran és nagy súllyal szereplő elemeket vizsgálják. Ebben a nemzeti történelem narratíváit, az azokban helyet kapó események megítélését vizsgáló kutatások jöhetnek szóba. Kinyó (2005) 7. és 11. évfolyamos tanulók vélekedését vizsgálta magyar történelmi eseményekkel kapcsolatban. Eredményei szerint 7. évfolyamon a

legpozitívabban a honfoglalást és a középkori uralkodókat értékelték, míg a török uralom időszaka és a II. világháború megítélése volt a legkevésbé kedvező. 11. évfolyamon hasonló eredmények születtek, annyi különbséggel, hogy a fiatalabb tanulók által kedvezően vagy kedvezőtlenül értékelt események mellé újabbak társultak. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc bekerült a legkedveltebbek közé, míg a trianoni békeszerződés a legkedvezőtlenebbnek tekintettek közé. Hidegkuti és Münnich (2012) az emlékezhelyek három tág csoportját azonosította, ami egybevághat az imént bemutatott eredményekkel. Az első tág kört azok az emlékezhelyek alkotják, amelyek az államalapítástól Mátyás uralkodásáig tartó időszakhoz kapcsolódnak. A második csoportba az 1848-1849-es forradalomhoz és szabadságharchoz kötődő emlékezhelyek tartoznak, végül külön csoportot alkotnak a 20. századi emlékezhelyek. Az említett kutatásoknak köszönhetően a történelmi dimenzióhoz kapcsolódóan sok lehetséges szimbólum áll a rendelkezésünkre, amelyekről azt is megerősítették, hogy nem közömbösek irántuk a tanulók, hanem pozitív vagy negatív érzéseket váltanak ki belőlük.

Következő lépésben a kerettantervek követelményeit elemeztük, összegyűjtöttük az azokban megjelenő és szimbólumnak tekinthető tudáselemeket. Ezeket a szakirodalomban megjelenő szimbólumokat, valamint az interjúk kutatásból származó eredményeket felhasználva, elkészítettük a végleges listánkat azokról a földrajzi területekről, műalkotásokról, írókról és költőkről, valamint történelmi eseményekről és személyekről, melyek esetében megalapozottnak tűnt, hogy azokat szimbólumnak tekintsük. A 9. táblázat mutatja be, hogy az egyes szimbólumokat hogyan rendeztük el az interjúk kutatás után megmaradt szimbólumkategóriákban.

A pedagógusokkal folytatott interjúk kutatás eredményeit, valamint a szakirodalomból és a kerettantervekből összegyűjtött nemzeti szimbólumokat felhasználva kérdőíves adatgyűjtést terveztünk, melyben általános iskolai tanárok vettek részt. A minta kialakításakor a következő szempontokat tartottuk szem előtt: egyrészt az interjúk kutatásunk mintája meglehetősen kicsi volt, így a kutatás megbízhatóságának növelése érdekében ezúttal nagyobb, legalább 100 fős mintát szerettünk volna elérni. Másrészt a nemzeti szimbólumok szinte minden tantárgyban megjelennek, ugyanakkor egy részük erősen kapcsolódik a nemzeti múlthoz, ami miatt a történelem tanárok érdeklődésére tarthatnak inkább számot. Második szempontunk az volt, hogy sikerüljön minden tantárgy képviselőjét megszólítanunk és véleményüket megismernünk.

9. táblázat. Az online kérdőíves pedagóguskutatásban használt nemzeti szimbólumok az interjúk, a szakirodalom és a tantervek alapján

Földrajzi-gazdasági dimenzió	Kulturális dimenzió – anyagi kultúra	Történelmi dimenzió
Budapest, Székesfehérvár, Esztergom, Debrecen, Pécs, Kékestető, mai Magyarország területe, Duna, Tisza, Balaton, Hortobágy, Alföld, Kárpát-medence, Mátra	Himnusz, Szózat, Nemzeti dal, <i>Fesztty-körkép</i> , Nemzeti Múzeum, Országház, <i>budai vár</i> , Hősök tere , <i>Arany János</i> , <i>Petőfi Sándor</i> , matyó népművészet , zsínóros viselet , <i>Kodály Zoltán</i> , <i>Bartók Béla</i> , <i>János vitéz</i> , Egri csillagok , A köszívű ember fiai , Rubik-kocka , busójárás	mohácsi csata, honfoglalás, 1848-49, <i>tatárjárás</i> , Nándorfehérvár , Eger , Vereckei-hágó , <i>Trianon</i> , Árpád , Géza fejedelem , Szent István, Szent László , Könyves Kálmán , III. Béla , II. András , IV. Béla , III. András , Hunyadi János , <i>Mátyás király</i> korona, jogar, országalma, kard , palást , trikolor, zászló, címer, kokárda, március 15., <i>október 6.</i> , október 23., augusztus 20., Kossuth Lajos, <i>Széchenyi István</i> , <i>II. Rákóczi Ferenc</i> , Dobó István , történelmi Magyarország , Erdély

Megjegyzés: A táblázatban az interjúkból származó szimbólumok szerepelnek, kiegészítve a szakirodalom (*dőlt*) és a tantervek (*félkövér*) alapján.

A kérdőíves tanárkutatás alkalmával az eDia platformot (Molnár & Csapó, 2013) használtuk, és az SZTE-OK kutatásszervezői juttatták el felkérő levelünket a partneriskoláknak. Az online kérdőív kitöltésére 2015 novemberében és decemberében volt lehetőségük a mérésre jelentkező pedagógusoknak. Felkérő levelünkben azt kértük, hogy a mérésre jelentkező iskolákban 3 pedagógus töltsen ki kérdőívünket, 1 humán tantárgyat tanító, 1 természettudománnyal foglalkozó és 1 készségtárgyat tanító. Összesen 160 pedagógus vett részt mérésünkben, a kitöltők átlagosan 21 év (szórás: 12 év) szakmai tapasztalattal rendelkeztek. A pedagógusokat kértük, hogy adják meg, mely tantárgyakat tanítják, és természetesen lehetőségük volt több tárgyat is megjelölniük. A 10. táblázat mutatja be a pedagógusok tantárgyankénti arányát. A legnagyobb csoportot a tanítók alkotják, összesen 63 tanító vett részt kutatásunkban, ők alkotják a minta 39,4%-át. Emellett elmondható, hogy a kitöltők között jelentős számban vannak magyar, matematika és történelem tanárok is, ugyanakkor nagyon változatos tantárgyak jelentek meg a válaszokban.

10. táblázat. A kérdőíves tanárkutatás mintájának összetétele a résztvevők tantárgyai alapján

Tanított tantárgy	Gyakoriság (%)	Tanított tantárgy	Gyakoriság (%)
magyar nyelv és irodalom	22,5	fizika	6,3
matematika	21,3	biológia	6,3
egyéb	18,9	hon és népismeret	5,6
történelem	14,4	kémia	5,6
technika	9,4	környezetismeret	4,4
idegen nyelv	9,4	erkölcstan	4,4
informatika	9,4	ének-zene	4,4
természetismeret	8,1	gyógyypedagógus	3,1
földrajz	7,5	rajz	2,5
testnevelés	6,9		

Az interjúk kutatás, valamint az azt követő további szakirodalmi feltáró munka eredményeit felhasználva terveztük meg kérdőíves kutatásunk mérőeszközét (6. sz. melléklet). Ebben a pedagógusoktól gyűjtött általános adatok (pl. tanítási tapasztalat, tanított tantárgyak) mellett arra kértük őket, hogy értékeljék a korábbi kutatások eredményeként feltárt szimbólumokat. A szimbólumok szakirodalomból összegyűjtött tulajdonságait alapul véve a következő kérdéseket tettük fel a tanároknak. Mindegyik dimenzió esetében közös kérdés volt, hogy az adott földrajzi terület, kulturális alkotás vagy történelmi esemény, illetve személy (1) szimbolikus jelentéssel bír-e, nemzeti szimbólumnak tekinthető-e. A tanári interjúkból származó egyik következtetés, hogy a tanárok pedagógiai elképzelései, személyisége fontos tényező lehet az identitáskonstrukció folyamatában, mert meghatározza, hogy milyen formában foglalkoznak az órákon a nemzeti kultúrával. Ezért arra is kértük a pedagógusokat, hogy (2) az adott ismeretanyag iskolai előfordulásának gyakoriságát is értékeljék. Végezetül a szakirodalom alapján megállapítottuk, hogy a szimbólumok érzelmi töltettel bírnak, ezért (3) a földrajzi dimenzió elemei esetében azt kellett értékelniük, hogy véleményük szerint mennyire kötődik az említett területekhez a magyarság, míg a másik két dimenzió esetében azt, hogy kapcsolódnak-e érzelmek (pl. öröm, büszkeség, bánat, szégyen) a felsorolt elemekhez. Mindegyik esetben 5-fokú Likert-skála állt a pedagógusok rendelkezésére, hogy a megadott szempontok szerint értékeljék a felsorolt szimbólumokat.

Általánosságban megállapítható, hogy a felsorolt földrajzi területek, kulturális alkotások és történelmi események, személyek többségét a pedagógusok nemzeti szimbólumnak tekintették, úgy nyilatkoztak, hogy kötődnek a magyarsághoz, pozitív vagy negatív érzelmeket keltenek a nemzet tagjaiban (l. 7. sz. melléklet). A földrajzi dimenzióba sorolt elemek értékeléséről elmondható, hogy a felsorolt városokat és a Mátra hegységet tekintették legkevésbé szimbolikusnak a résztvevők (átlag: 3,70). A kötődés és az iskolai gyakoriság esetében is hasonló mintázat figyelhető meg, a válaszolók megítélése szerint a felsorolt városokhoz (Székesfehérvár, Esztergom, Debrecen, Pécs) és a Mátra hegységhez kevésbé kötődik a magyarság és valamivel ritkábban kerülnek elő az iskolában. A három dimenzió értékeit átlagolva kijelenthetjük, hogy a már említett szimbólumok elfogadottsága a legalacsonyabb. Ezzel szemben a főváros (átlag: 4,71), a Balaton (átlag: 4,67), a Duna (átlag: 4,47), a Tisza (átlag: 4,41) és a Hortobágy (átlag: 4,44) értékelése lett a legmagasabb. Érdekes

eredmény, hogy ezek közül négy olyan szimbólum, amely a tanári interjúkban is többek válaszaiban megjelent.

A kulturális dimenzió esetében a zsinóros viselet értékelése a legalacsonyabb, a válaszadók szerint a felsorolt elemek közül ez tekinthető legkevésbé nemzeti szimbólumnak (átlag: 3,92). Érzelmi töltetét (átlag: 3,85) és iskolai előfordulását (átlag: 3,41) is alacsonyabbra értékelték a pedagógusok. A busójárás (átlag: 4,15) és a matyó népművészet (átlag: 4,27) tekinthető még olyan elemnek, amelyek szimbólumként való értelmezése kevésbé jellemző, ugyanakkor összevont mutatójuk alacsony értéke elsősorban annak köszönhető, hogy iskolai gyakoriságukat alacsonyabbra értékeli a pedagógusok. Érdekes eredmények számít, hogy A kőszívű ember fiai című Jókai-mű, mely a klasszikus kötelező olvasmányok közé tartozik, megítélése (átlag: 4,15) azonos például a busójárásával, habár a tanárok szerint gyakrabban foglalkoznak vele a tanulók az iskolában. Ez az eredmény utalhat például az irodalomtanításban bekövetkező változásokra, a kötelező olvasmányok körének átalakulására. A legmagasabb összevont átlagot a Himnusz (átlag: 4,77), a Szózat (átlag: 4,75), a Nemzeti dal (átlag: 4,73), Petőfi Sándor (átlag: 4,76) és Kodály Zoltán (átlag: 4,61) érte el, ezeket a tanárok egyértelműen érzelmileg telített, iskolában gyakran előforduló nemzeti szimbólumoknak tartják.

A történelmi dimenzió elemei esetében is megállapíthatjuk, hogy kérdőívet kitöltő pedagógusok a felsorolt eseményeket, helyszíneket és személyeket nemzeti szimbólumnak tekintik. Az Árpád-ház uralkodói esetében tapasztaltuk, hogy Szent Istvánt (átlag: 4,79) és Szent Lászlót (átlag: 4,40) leszámítva viszonylag alacsonyra értékelték a kitöltők az uralkodók (Könyves Kálmán, III. Béla, II. András, IV. Béla, III. András) nemzeti szimbólumként való funkcionálását, ugyanakkor ezeket kevésbé tartották az iskolában megjelenő gyakori ismeretelemeknek. A koronázási jelképek esetében hasonló jelenség figyelhető meg, habár ezeket a tárgyakat szimbolikus jelentésűnek vélték, iskolai gyakoriságukat alacsonyabbnak értékelték.

A korábbi fejezetekben megállapítottuk (1. 3. fejezet), hogy a nemzeti szimbólumok a nemzeti azonosságtudat tudáskészletéhez tartoznak, kognitív elemei. A szimbólumok hangsúlyosan jelennek meg a tananyagban, ezért az azonosságtudat pedagógiai szempontú értékelésének egyik lehetősége, hogy megvizsgáljuk, milyen tudásszinttel rendelkeznek a tanulók ezekkel a személyekkel, eseményekkel vagy éppen alkotásokkal kapcsolatban. A szimbólumok természetéről megállapítottuk, hogy ki vannak téve a változásnak, a közösségi értelmezésnek, ezért nehéz körülhatárolni őket. A mérőeszköz-tervezés során ezt a kihívást úgy igyekeztünk megoldani, hogy több lépésben, a tanárok és a tantervek segítségével kívántuk meghatározni az általános iskolások esetében szóba jöhető szimbólumokat. A kérdőíves kutatás eredményeképpen megerősítettük, hogy a listánkon szereplő elemeket a pedagógusok nemzeti szimbólumoknak tekintik. Az eredmények ugyanakkor arra is rámutattak, hogy bizonyos személyeket, eseményeket, területeket vagy alkotásokat a pedagógusok pozitívabban értékelnek és iskolai megjelenésüket is gyakoribbnak tartják.

7.2.4. 5. előkészítő mérés: online kérdőív felnőtteknek

Tesztünk elsődleges célja a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének jellemzése volt, ugyanakkor szerettük volna a nemzeti identitás ismeret jellegű elemei közül a szülőfölddel kapcsolatos földrajzi képzeteket is mérni. Barrett és Davey (2001) kutatásában

jellegzetes angol és nem angol tájak képeit mutatta a tanulóknak, és arra kérte őket, hogy döntsék el, angol vagy nem angol tájakat ábrázolnak-e. Emellett a képeket a tájakhoz való kötődés méréséhez is felhasználták.

A helyekhez való kötődés vizsgálatát egyre nagyobb érdeklődés övezi. Lewicka (2011) szerint többféle mérési hagyomány is jellemzi a területet: a kutatások egy része direkt módon kérdez rá arra, hogy milyen érzéseket vált ki egy-egy terület a megkérdezettekben, ugyanakkor más módon is vizsgálják a kötődést. Például azzal kapcsolatban kéri a résztvevők választ, hogyan éreznék magukat, ha az adott helyre kellene költözniük, vagy mennyire lennének hajlandók onnan elköltözni. A hazai szakirodalomban a kötődés érzelmi töltetű kapcsolatot jelent (Zsolnai, 2001), azonban a Barrett és Devey (2001) által használt kérdések nem a tanulók érzelmeire, mint inkább az adott helyhez kapcsolódó attitűdjeire vonatkoztak, amikor azt a kérdést tették fel, hogyan éreznék magukat, ha az adott helyen kellene élniük felnőttként. Ezért kutatásunkban, habár mi is megvizsgáltuk, hogyan viszonyulnak a résztvevők ahhoz, hogy az adott képen szereplő tájon éljenek, ezt a változót nem kötődésnek, hanem a tájak iránt táplált általános attitűdnek tekintettük.

Az említett tanulmányból kiindulva hasonló feladatok kidolgozásába kezdünk, amivel jellemezni tudjuk a tanulók jellegzetes magyar tájak felismerésén nyújtott teljesítményét. Első lépésként képeket gyűjtöttünk általunk jellegzetesnek tekintett magyar tájakról (pl. alföldi és balatoni tájkép, budapesti látkép), valamint olyan tájakról, amelyeket nem tartottunk Magyarországra jellemzőnek (pl. metropolisz látképe, hegyvidéki és tengerparti tájkép). Összesen 14-14 képet válogattunk ki, a kiválasztáskor törekedtünk arra, hogy azok felbontása megfelelő, megjelenésük esztétikus legyen (l. 8. sz. melléklet). Következő lépésként 2017 tavaszán létrehoztunk egy Google Űrlapot, amelyben néhány alapvető demográfiai adat (pl. nem, életkor, régió) szerepelt, valamint a kiválasztott 28 kép. Kérdőívünkben arra kértük a válaszolókat, hogy 7-fokú Likert-skálán értékeljék mindegyik képet abból a szempontból, hogy (1) mennyire tartják szimpatikusnak, (2) mennyire tartják Magyarországra jellemzőnek az adott tájat, (3) hogyan éreznék magukat, ha a képen látható helyen kellene élniük (l. 8. melléklet).

Kérdőívünket összesen 101 fő töltötte ki, átlagos életkoruk 33,6 év (szórás: 11,8 év), és jellemzően a dél-alföldi régióban élnek (75,2%). Első lépésként összehasonlítottuk, hogy a 14-14 kép között tapasztalható-e különbség a vizsgált szempontok szerint. Elemzésünk eredményei szerint az összegyűjtött képeket egyaránt szimpatikusnak tartották a résztvevők, nem különbözött szignifikánsan a véleményük abban a tekintetben sem, hogy mennyire szívesen lakanának az adott helyen. Abban azonban jelentős különbség mutatkozott, hogy a két képcsoport tájait mennyire tekintették Magyarországra jellemzőnek (11. táblázat).

11. táblázat. A jellemzően magyar és nem magyar tájképek értékelésének átlagai

Vizsgált jelenség	Magyar tájak (átlag)	Nem magyar tájak (átlag)	t	p
Kedveltség	5,30	5,43	1,85	n.s.
Attitűd a táj mint lakóhely iránt	4,26	4,20	-0,61	n.s.
Jellegzetesség	5,54	1,89	36,29	0,000

A kiválasztott képek száma magas volt, illetve voltak bennük olyan területek, amelyek ismétlődtek is. Emellett olyan tesztet szerettünk volna kialakítani, ami egy tanóra alatt kitölthető. ezért a két csoportból 5-5 darabot igyekeztünk kiválasztani. Végül sikerült megtalálnunk a képek egy olyan kombinációját, amelyen nem különbözött szignifikánsan a képek kedveltsége (átlag_{magyar táj}: 5,70, átlag_{nem magyar táj}: 5,60, $t=0,91$), ugyanakkor a csoportok jól elkülöníthetők aszerint, hogy mennyire jellemző az általuk ábrázolt táj (átlag_{magyar táj}: 5,50, átlag_{nem magyar táj}: 1,68, $t=31,60$, $p=0,000$).

7.3. Hipotézisek

A kutatások koncepciójával foglalkozó fejezetekben már megfogalmaztunk általános hipotéziseket. A következőkben ezeket pontosítjuk, kiegészítjük a mérőeszközökre és a vizsgált évfolyamokra vonatkozókkal.

- H₁: A nemzeti szimbólumok természetével kapcsolatban megállapítottuk, hogy közösségi konszenzus szükséges ahhoz, hogy egy eseményt, személyt, területet vagy alkotást nemzeti szimbólumnak tekinthessünk (Cohen, 1985/2001; Rothmann, 2000). Feltételezzük, hogy az előkészítő vizsgálatok segítségével kidolgozhatók olyan tesztek, amelyekkel megbízhatóan jellemezhetjük az 1-6. évfolyamos tanulók tudásszintjét a nemzeti szimbólumokkal és a jellegzetes magyar tájakkal kapcsolatban.
- H₂: Habár a hazai állampolgáriműveltség-vizsgálatok a magasabb évfolyamon tanuló diákok alacsonyabb képességszintjéről adnak számot (l. Kinyó, 2015; Kinyó & Molnár, 2012), azt feltételezzük, hogy az iskolai tantárgyak egyre többet foglalkoznak a nemzeti szimbólumokkal, így az idősebb tanulók jobb teljesítményt nyújtanak tesztünkön.
- H₃: A nemzetközi kutatások rendre a fiúk jobb teljesítményét tárják fel a földrajzi ismeretek területén (Bourchier, et al., 2002; Kask & Hannust, 2013). Ez alapján mi is abból a feltételezésből indulunk ki, hogy a fiúk jobb teljesítményt nyújtanak a jellegzetes magyar tájak felismerésén.
- H₄: A nemzeti identitás tudáskészletének részeként határoztuk meg a nemzet által birtokolt földrajzi területekre vonatkozó ismereteket (Barett, 2007). Ebből kiindulva azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy az 1-6. évfolyamos tanulók jellegzetes magyar tájak felismerésén elért pontszáma együttjárást mutat a szimbólumokra vonatkozó feladatokkal.
- H₅: A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (Csapó et al., 2014) és a hazai mérések eredményei is (Csapó, 2003b) azt mutatják, hogy a családi háttér jelentős mértékben felelős a tanulók közötti teljesítménykülönbségekért. A felnőttek (Csepeli et al., 2004) és serdülők (Murányi, 2006; Szabó & Örkény, 1998) nemzeti identitásával kapcsolatban is vannak arra utaló eredmények, hogy a családi háttér szerepet játszik a tanulók viszonyulásainak és vélekedéseinek alakulásában. Ezekre az eredményekre alakozva azt feltételezzük, hogy a tanulók tesztteljesítménye összefüggésbe hozható a család szociökónómiai hátterével.

H₆: Az 5. fejezetben részletesen kitértünk arra, hogy az iskola milyen módon vehet részt a nemzeti enkulturációban, a tanulók identitásának fejlődésében. A tantervi dokumentumok explicit célként fogalmazzák meg az identitáskonstrukció segítségét, ezért feltételezhetjük, hogy az iskola ennek megfelelően hatást gyakorol a nemzeti enkulturációra. Ezzel összhangban azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy a tanulók iskolához való viszonyulása összefüggést mutat a teszten nyújtott teljesítményükkel.

7.4. Mérőeszközök

7.4.1. A tesztek jellemzői

Annak érdekében, hogy a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos teljesítményét mérni tudjuk, tudásszintmérő tesztek szerkesztésére volt szükség. Azonban a teszt szerkesztést mindaddig nem kezdhettük meg, amíg nem tudtuk egyértelműen azonosítani a nemzeti szimbólumok körét, meghatározni, hogy mely személyek, események, helyszínek vagy tárgyi alkotások sorolhatók ide. A tesztünk validitásának biztosítása érdekében ezért a kutatási előzményeknél ismertetett módokon, több lépésben igyekeztünk meghatározni, hogy pontosan mit értünk nemzeti szimbólum alatt és mely ismeretek tartoznak ide.

A 4. előkészítő mérés eredményeiből indultunk ki a tesztünket alkotó nemzeti szimbólumok kiválasztásakor. A szimbólumokat három szempont (szimbolikus tartalom, érzelmi töltet és iskolai gyakoriság) alapján értékelték a részt vevő pedagógusok, mindhárom esetben 5-fokú Likert-skálán kellett kifejezniük a véleményüket. A három választ átlagolva mindegyik felsorolt nemzeti szimbólum esetében létrehoztunk egy mutatót, amelynek határértékeként 4,2-t határoztunk meg, azaz azokat a szimbólumokat választottuk ki tesztjeinkhez, amelyek legalább ekkora értékű mutatóval rendelkeztek (7. melléklet). Döntésünket a következőképpen indokoljuk: egyrészt a tesztek összeállításakor számolnunk kellett azzal, hogy olyan feladatlapokat dolgozzunk ki, amelyek kitöltése a kérdőívvel együtt egy tanórát vesz igénybe. Kutatásunkban nemcsak a tanulók tudásszintjét mértünk, hanem kérdőív segítségével vizsgáltunk nemzeti identitásuk erősségét is. Mindenképpen fontosnak tartottuk, hogy a teszt és a kérdőív kitöltésére azonos időpontban kerüljön sor, mivel a kétféle mérőeszköz segítségével az említett jelenségek közötti kapcsolatot szeretnénk volna vizsgálni. Emellett szem előtt tartottuk azt is, hogy a tanulók figyelmi kapacitása és terhelhetősége korlátozott. Végül a 4,2-es határértéket indokolhatjuk azzal is, hogy ez egy olyan értéknek tekinthető, amely feltételezi, hogy a kiválasztott személy, esemény, terület vagy alkotás esetében mindhárom szempontot fontosnak tartották a kitöltők.

Három esetben a mutató értéke meghaladta a küszöbértéket, azonban mégis amellett döntöttünk, hogy nem vesszük azt figyelembe. Október 23. és Trianon esetében azért döntöttünk a kizárás mellett, mert nem éreztük megalapozottnak a pedagógusok véleményét. Az iskolában megrendezett október 23-i megemlékezések miatt az 1956-os forradalom emlékezete jelen van minden intézményben, de a tanári interjúk alkalmával elhangzott, hogy a tanulók számára nehezen megfogható, értelmezhető eseményről van szó. Ezért, habár egyértelműen nemzeti szimbólumnak tartjuk az 1956. októberi eseményeket, nem tartottuk megalapozottnak, hogy ezzel kapcsolatban mérjük a tanulók ismereteit. Trianon esetében is az volt a benyomásunk, hogy inkább a tanárok számára fontos és értelmezhető szimbólumról van

szó, ráadásul a tanulók csak az általános iskolai tananyag végén foglalkoznak a békediktátumhoz vezető történelmi eseményekkel. Végezetül II. Rákóczi Ferenc esetében, bár 6. évfolyamos tantervi tartalomról van szó, nem voltunk benne biztosak, hogy a frissen elsajátított ismereteknek volt elég idejük megszilárdulni, és csak nagyon nehéz feladatot tudnánk a tartalomelemhez rendelni. Mindezek után 49 tételből álló listánk maradt, melynek elemeit a 12. táblázat foglalja össze.

12. táblázat. Az 1-6. évfolyamos tanulóknak összeállított tesztekben szereplő nemzeti szimbólumok

Földrajzi dimenzió	Kulturális dimenzió – anyagi kultúra	Történelmi dimenzió
Budapest, mai Magyarország területe, Duna, Tisza, Balaton, Hortobágy, Alföld, Kárpát-medence	Himnusz, Szózat, Nemzeti dal, Feszty-körkép, Nemzeti Múzeum, Országház, budai vár, Hősök tere, Arany János, Petőfi Sándor, Kodály Zoltán, Bartók Béla, János vitéz, Egri csillagok, Rubik-kocka	mohácsi csata, honfoglalás, 1848-49, Nándorfehérvár, Eger, Vereckei-hágó, Trianon, Árpád, Géza fejedelem, Szent István, Szent László, Hunyadi János, Mátyás király, korona, zászló, címer, kokárda, március 15., október 6., október 23., augusztus 20., II. Rákóczi Ferenc, Kossuth Lajos, Széchenyi István, Dobó István, történelmi Magyarország, Erdély, Trianon

Az 1-6. évfolyam tesztekkel való lefedésének következő lépéseként a nemzeti szimbólumokat tartalmazó listából kiindulva elkezdtük a feladatok írását. A tesztfejlesztés első lépéseként azt vizsgáltuk meg, hogy a nemzeti szimbólumok közé sorolt személyekkel, területekkel, alkotásokkal és eseményekkel kapcsolatban a kerettantervek alapján milyen ismeretek mérésére adódik lehetőség (15. táblázat). A személyek esetében az ismert képi ábrázolások és a hozzájuk kapcsolódó legfontosabb cselekedetek, jellemzők jöhetnek szóba. A helyszínek esetében a tájak, területek jellegzetes megjelenésének, legfontosabb jellemzőinek ismerete ad lehetőséget feladatok kidolgozásához. A tárgyi és szellemi kultúra esetében az adott dolog megjelenése, alkotója és legfontosabb jellemzője lehet olyan információ, amit a tanulók ismerhetnek. Végezetül az eseményekkel kapcsolatban az esemény időpontjával, a hozzá kapcsolódó személyekkel, legfontosabb történésekkel kapcsolatban mérhető a tanulók tudása.

A táblázatban szereplő szempontok szerint végignéztük a listánkon szereplő elemeket, és összegyűjtöttük, hogy melyek azok az ismeretelemek, amelyekre a szimbólumokkal kapcsolatban rákérdezhetünk; az így összegyűjtött jellemzőket vettük alapul a feladatírásnál. A történelmi személyekkel, királyokkal kapcsolatban például a legtöbb esetben ismertek olyan portrék, amelyek az adott személyt ábrázolják. Ebből kiindulva készítettünk olyan feladatokat, ahol a portrékhoz kellett társítani a megfelelő nevet. A történelmi eseményekkel kapcsolatban

adottak voltak az események évszámai, ezekből kiindulva készítettünk olyan feladatokat, amely során az eseményhez kellett társítani a megfelelő évszámot.

13. táblázat. A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban vizsgálható ismeretelemek

Személyek	Helyszínek, területek	Tárgyi és szellemi kultúra	Események
Hogy néz ki?	Hogy néz ki?	Hogy néz ki?	Mikor történt?
Mi köthető hozzá?	Mi köthető hozzá?	Ki alkotta?	Ki vettek benne részt?
		Milyen esemény köthető hozzá?	Mi történt?

A szimbólumokkal kapcsolatban mért ismeretelemek követelményszintjének meghatározásakor a következőképpen jártunk el. A kerettantervek nem fogalmazzak egyértelműen azzal kapcsolatban, hogy a követelmények között szereplő elemeket milyen szinten kell a tanulóknak elsajátítaniuk. A követelményszintek meghatározásakor ezért többféle tényezőt tartottunk szem előtt. Egyrészt az állampolgári műveltség tesztekéből (l. Kinyó, 2015) átvett itemek esetében megőriztük a feladat típusokat és követelményszinteket. A további itemek készítésekor a kutatói és szaktanári tapasztalatokra építve, a kerettantervek szem előtt tartásával igyekeztünk meghatározni, hogy az adott item ráismerést vagy felidézést kíván a kitöltőktől. Végül, de nem utolsósorban figyelembe vettük az online mérés adta lehetőségeket és korlátokat is. Molnár és Pásztor (2015) ajánlásának megfelelően a legfiatalabb tanulóknak kidolgozott feladatok esetében elsősorban olyan feladat típusokat választottunk, amelyek kattintást igényeltek a tanulóktól. Ezekben a feladatokban vagy a képernyőn megjelenő válaszlehetőségek, vagy egy feladat esetében a legördülő listából kellett a megfelelő válasza kattintaniuk. Ebből következik, hogy ezek a feladatok minden esetben ráismerés szintjén mérték a tanulók ismereteit. Az idősebb tanulóknak készült itemek esetében szintén a kattintást igénylő feladatok mellett döntöttünk, így a feladatok ebben az esetben is ráismerést igényeltek. Ugyanakkor készítettünk olyan feladatokat is, amelyek esetében rövid választ, ebből fakadóan felidézést kértünk a tanulóktól, azonban ezek csak a 3. vagy annál magasabb évfolyamon tanuló diákok tesztjeiben jelentek meg.

Végül összesen 67 itemet dolgoztunk ki, melyeket ezt követően igyekeztünk arányosan szétosztani a vizsgálni kívánt évfolyamok között, így az itemek 4 csoportját hoztuk létre, melyekből 3 tesztváltozatot állítottunk össze. Az első résztesztet 13 item alkotja, és ezeket 1-2. évfolyamosok mérésére tartottuk a legalkalmasabbak. A 2. résztesztben 16 item kapott helyet, amely összekapcsolja az 1-2. és 3-4. évfolyamos tesztváltozatot. A 3. részteszt esetében is hasonlóképpen jártunk el, az ide tartozó 17 item a 3-4. és 5-6. évfolyamos tesztváltozatban is szerepeltek. Végezetül 21 itemet úgy ítéltünk meg, hogy azok a legidősebb tanulók tudásszintjének jellemzésére a legalkalmasabbak. A résztesztek itemeinek eloszlását, a tesztváltozatok (l. 9., 10. és 11. sz. melléklet) teljes itemszámát a 14. táblázat mutatja be. A résztesztek ilyen módon történő kialakítása és elrendezése lehetővé tette, hogy tesztjeinket

összehorgonyozzuk és a modern tesztmodellek segítségével (Molnár, 2013) összehasonlíthatóvá tegyük a különböző tesztváltozatokat kitöltő tanulók teljesítményét.

14. táblázat. A három tesztváltozat itemeinek száma, eloszlása

Évfolyam	1. részteszt	2. részteszt	3. részteszt	4. részteszt	Jellegzetes tájak	Itemek száma összesen
1-2.	13	16			10	39
3-4.		16	17		10	43
5-6.			17	21	10	48

A szimbólumokra vonatkozó feladatok mellett az 5. előkészítő mérés eredményeként kiválasztott 5-5 jellegzetes magyar és nem magyar tájakra vonatkozó képek felhasználásával készítettünk további 10 itemet (12. sz. melléklet). Ezekben egységesen az volt a tanulók feladata, hogy a bemutatott képekkel kapcsolatban eldöntsék, hogy Magyarországon készülhetett-e vagy sem, azaz az itemek ráismerés szintjén mérték a tanulók teljesítményét. Az itemek a teszt végén helyezkedtek el, azaz a tanulók először a szimbólumokra vonatkozó feladatokat oldották meg, majd ezt követően jelentek meg a képernyőn. Arra vonatkozóan nem rendelkezünk információkkal, hogy a vizsgált évfolyamok teljesítménye várhatóan hogyan alakul, ezért amellet döntöttünk, hogy az itemeket mind a három tesztváltozatban szerepeltetjük. A feladatok ilyen módon történő elrendezése nemcsak a hiánypótló adatok gyűjtését tette lehetővé, hanem azt is, hogy gyarapodjon a horgonyitemek száma tesztjeinkben.

7.4.2. A kérdőív jellemzői

A hazai neveléstudományi kutatások már jó ideje rámutattak arra a tényre, hogy a tanulók teljesítményében jelentős különbségek mutathatók ki a családi háttér függvényében. A szülők magasabb iskolai végzettsége összefügg a tanulók jobb teljesítményével (Csíkos és B. Németh, 2002; Csapó, 2003b) és erősebb tanulási motivációjával (Fejes és Józsa, 2005). A PISA (OECD, 2010) kutatásoknak köszönhetően az olvasás-szövegértés és a matematika teljesítmény esetében is ismert a család szociökónómiai státuszának befolyásoló hatása. Kérdőívünkben ezért a tanulók szociökónómiai státuszának jellemzéséhez is gyűjtöttünk adatokat, annak érdekében, hogy megismerjük, összefüggésbe hozható-e a teszten nyújtott teljesítménnyel. Kértük a tanulókat, hogy adják meg bizonyos tartós fogyasztási cikkek közül mennyi van a családjuk birtokában (pl. mobiltelefon, laptop, autó), milyen lakhatási körülmények jellemzik otthonukat (pl. van-e a tanulónak saját szobája) és volt-e lehetőségük az utóbbi évben nyaralásra. Emellett vizsgáltuk a tanulók iskolával kapcsolatos viszonyulásait, számítógéphasználati szokásait.

Kérdőívünkben továbbá szerepelt a *Strength of Identification Scale* (Barrett, 2007) magyar változata, mely a tanulók nemzeti identitásának erősségét mérte (13. sz. melléklet). Ebben a fejezetben a tesztek működésének bemutatására, a tanulói teljesítmények jellemzésére vállalkozunk, a későbbi fejezetekben megvizsgáljuk, hogyan alakult a tanulók attitűdkijelentéseinek és teszteredményeinek összefüggése.

7.5. A tesztek működése

7.5.1. A teszt működése 1-2. évfolyamon

A teszt megbízhatósága elfogadható, a szimbólumokra vonatkozó feladatok (29 item) esetében a Cronbach- α értéke 0,75, míg a jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatokkal együtt (39 item) 0,76. A teszt megbízhatósága elmarad az jónak tekinthető 0,90-es értéktől, ezért a következőkben megvizsgáljuk a teszt működését. Emellett javaslatokat fogalmazunk meg, hogyan lehetne a tesztet továbbfejleszteni, hogy nagyobb megbízhatósággal mérje a tanulók tudásszintjét.

A feladatok többségének elkülönítésmutatója szignifikáns (15. táblázat), azaz a teszt konstruktumához szorosan kapcsolódó tudáselemeket mér. A magyar zászló és címer felismerését kérő itemek esetében nem szignifikáns az elkülönítésmutató, ennek ellenére ezekről a feladatokról nem állíthatjuk, hogy azok nem a nemzeti szimbólumokra vonatkoznának. Mindkét esetben a helyes megoldás képére kellett kattintani, mely három disztraktorkép között szerepelt. Szintén nem szignifikáns elkülönítésmutatóval rendelkezik az az item, amelyben az iskolaépülettel kapcsolatban kellett a kitöltőknek eldönteniük, hogy azon ki van-e helyezve a magyar zászló; ebben a feladatban két válaszlehetőséget adtunk meg. Az említett feladatok itemnehézségeit megvizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulók többsége által megoldott feladatokról van szó, így feltételezhetjük, hogy azok könnyen megoldhatóságuk miatt nem szignifikáns az elkülönítésmutató.

Vannak tesztünkben ugyanakkor olyan feladatok, amelyek elkülönítésmutatója nem szignifikáns, ugyanakkor egyértelműen a feladatokban van a hiba forrása. A megfelelően színezett kokárda kiválasztását kérő feladat negatív mutatóval rendelkezik, amit azzal magyarázhatunk, hogy a feladat hibás volt. A tanulóknak négy különböző piros-fehér-zöld kombinációban színezett kokárda közül kellett a megfelelőre kattintaniuk. Véleményünk szerint ez a feladat inkább a tanulók gondolkodási képességeit mozgatta meg, mint a kokárdával kapcsolatos ismereteit, így ezt a feladatot a továbbiakban mindenképpen javítani kell.

Nem szignifikáns elkülönítésmutatóval rendelkezik az a feladat is, amelyben a budai várban található, Schulek Frigyes által készített Szent István szobor részletét mutattuk be a tanulóknak, akiknek a képhez a megfelelő személy nevét kellett kiválasztaniuk. Habár a szobor híre, nem biztos, nem volt jó választás, mert nem biztos, hogy minden tanuló ismeri, illetve rendelkezik mindazon attribútumokkal, melyekkel egyértelműen Szent Istvánhoz lehetne kötni. A történelmi Magyarország határait ábrázoló kép kiválasztásáról kell még szót ejtenünk, melynek elkülönítésmutatója szintén nem szignifikáns. Ebben a feladatban a zászlóhoz és a címerhez hasonlóan négy kép közül kellett a megfelelőt kiválasztani a következő utasítással: *Kattints arra a képre, amelyik azt ábrázolja, hogy Magyarország hogyan nézett ki régen!* Véleményünk szerint ezúttal a feladat utasításával volt gond, mivel a régen kifejezés többféleképpen is értelmezhető. Magyarország határai a 20. század második felében változatlanok voltak, így a feladat utasítása alapján a diákok gondolhattak a közelmúltra is, és helyesnek vélhették a mai országhatárokat ábrázoló képet is. Ennek megfelelően a továbbiakban mindenképpen érdemes a feladat szövegezésén változtatni.

15. táblázat. Az 1-2. évfolyamos tesztváltozat itemeinek átlagai, szórásai és elkülönítésmutatói

Item neve	Átlag	Szórás	Elkülönítés- mutató
Feladat_02_oszt_a_Mo_terkep	0,73	0,44	0,34*
Feladat_02_oszt_c_magyar_zaszlo	0,94	0,24	0,17
Feladat_02_oszt_m_Mo_cimer	0,96	0,19	0,18
Feladat_02_oszt_b_Balaton	0,39	0,49	0,31*
Feladat_02_oszt_h_zaszlo_cukraszda	0,80	0,40	0,32*
Feladat_02_oszt_h_zaszlo_iskola	0,82	0,38	0,07
Feladat_02_oszt_h_zaszlo_parlament	0,79	0,41	0,21*
Feladat_02_oszt_h_zaszlo_szupermarket	0,81	0,39	0,31*
Feladat_02_oszt_g_budapest	0,85	0,35	0,40*
Feladat_02_oszt_i_marc_15	0,56	0,50	0,39*
Feladat_02_oszt_l_korona	0,76	0,43	0,35*
Feladat_02_oszt_k_kokarda	0,27	0,45	-0,20
Feladat_02_oszt_n_arpad	0,68	0,47	0,20*
Feladat_2_4_oszt_k_nemzeti_muzeum	0,31	0,46	0,40*
Feladat_2_4_oszt_l_parlament	0,29	0,45	0,26*
Feladat_2_4_oszt_z_himnusz	0,32	0,47	0,35*
Feladat_2_4_oszt_z_nemzeti_dal	0,49	0,50	0,42*
Feladat_2_4_oszt_z_szozat	0,29	0,45	0,33*
Feladat_2_4_oszt_n_budai_var	0,40	0,49	0,16
Feladat_2_4_oszt_a_matyas	0,65	0,48	0,46*
Feladat_2_4_oszt_a_szent_istvan	0,30	0,46	0,17
Feladat_2_4_oszt_a_szent_laszlo	0,23	0,42	0,20*
Feladat_2_4_oszt_c_nagy_mo	0,24	0,43	0,17
Feladat_2_4_oszt_d_Tisza	0,51	0,50	0,25*
Feladat_2_4_oszt_d_Duna	0,61	0,49	0,38*
Feladat_2_4_oszt_e_buvos_kocka	0,62	0,49	0,28*
Feladat_2_4_oszt_f_Hortobagy	0,31	0,46	0,22*
Feladat_2_4_oszt_j_honfoglalas	0,48	0,50	0,43*
Feladat_2_4_oszt_m_hosok_tere	0,50	0,50	0,24*
Foldrajz_feladat_01_csesznek	0,50	0,50	0,10
Foldrajz_feladat_02_angol	0,76	0,43	0,11
Foldrajz_feladat_03_hegyseg	0,73	0,44	0,13
Foldrajz_feladat_04_tundra	0,87	0,34	0,20*
Foldrajz_feladat_05_debrecen	0,59	0,49	0,28*
Foldrajz_feladat_06_london	0,71	0,45	0,07
Foldrajz_feladat_07_badacsony	0,31	0,46	0,09
Foldrajz_feladat_08_alfold	0,62	0,49	0,14
Foldrajz_feladat_09_tenger	0,82	0,38	0,22*
Foldrajz_feladat_10_budapest	0,58	0,49	0,32*

Megjegyzés: A *-gal jelölt elkülönítésmutatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

Az elkülönítésmutatók vizsgálata alapján megállapíthatjuk, hogy a feladatok egy része azért nem kapcsolódik szorosan tesztünkhöz, mert vagy a feladatban található hiba (pl. a kokárdára és a történelmi Magyarországra vonatkozó item), vagy mert a vizsgált tudáselemekkel

kapcsolatban képekre való ráismerést kértünk a tanulóktól. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók tudásrendszere speciálisan szerveződik és az általunk vizsgált ismeretek nem képezik annak szerves részét.

Az itemnehézségek 0,23 és 0,96 között alakulnak, a tesztben nincsen egyetlen olyan feladat sem, amelyet senki se tudott volna megoldani, vagy éppen ellenkezőleg, mindenki helyesen válaszolt volna meg. A 39 ítemes teljes tesztben 7 olyan item szerepelt, amelyek mutatója 0,80 vagy afölötti. Ide tartozik a magyar zászló és címer felismerését, valamint a magyar főváros kiválasztását kérő feladat. Emellett egy másik feladat itemei rendelkeznek még ilyen mutatóval, ebben a tanulónak azt kellett eldönteniük, hogy mely épületeken van kihelyezve magyar zászló. A tanulók többsége helyesen válaszolta meg, hogy a cukrászdák és szupermarketek épületére nem helyezik ki a magyar zászlót, míg az iskolák épületére igen. A jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok közül az egyik feladat itemnehézsége 0,87, a másiké 0,82. Ezekben a feladatokban egy-egy tundranövényzetet és tengerpartot ábrázoló kép szerepelt.

Végezetül a jellegzetes magyar tájak felismerését kérő feladatokról kell szót ejtenünk. Az itemek és a teszt közötti szignifikáns korreláció hiánya meglehetősen gyakori ezekben az esetekben, tíz feladat közül hatra igaz. Ebben az esetben gondolhatunk arra, hogy eleve a nemzeti identitás egy másik konstruktumára vonatkoztak a feladatok, mint a teszt többi része, így részben érthető a szignifikáns együtthatók hiánya, azonban a másik négy item szignifikáns mutatóval rendelkezik. Ezeket megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy olyan képekről van szó, amelyek vagy magyar városokat ábrázolnak, vagy olyan tájakat, amelyek esetében az itemnehézségek alapján kijelenthetjük, hogy a tanulók számára egyértelműen nem jellegzetes magyar tájakat ábrázoltak. Véleményünk szerint ez a négy feladat tartalmaz csak olyan képeket, amelyek tényleg a tanulók nemzeti identitással összefüggésbe hozható ismereteire vonatkoztak. Például a cseszneki várromot vagy az alföldi látképet tartalmazó itemek esetében gondolhatunk arra is, hogy a tanulók a megoldáskor tippeltek. Erre következtethetünk abból, hogy a feladatok dichotómok voltak, azaz két lehetőség közül kellett a tanulóknak választaniuk, az itemnehézségek értékei is erre utalnak. Habár nem tartozik ezen feladatok közé a budai várra vonatkozó item, itt érdemes megemlíteni, hogy esetében is hasonló tesztviselkedésre következtethetünk a mutatók alapján.

A klasszikus tesztelmélet eszközein túl, a modern tesztelméletet is segítségük hívtuk, hogy tesztünk működését, jellemzőit megvizsgáljuk. A teszt megbízhatóságát mutató EAP/PV érték ebben az esetben is 0,76, ami megegyezik korábban számított Cronbach- α értékkel. A személy-item térképről (12. ábra) leolvasható, hogy az egyes itemek megoldásához milyen, logitban kifejezett képességszint szükséges, ez alapján megállapíthatjuk, mely itemek megoldása igényelt alacsonyabb képességszintet, melyek megoldásához volt szükség magasabb képességszintre.

10. ábra
Az 1-2. évfolyamos tesztváltozat személy-item térképe
(minden x 0,6 tanulót reprezentál)

A tanulók képességszintjéről elmondható, hogy a -1,5 és 2 logit között alakul, a feladatok ugyanakkor a -2 és 2 közötti tartományt fedik le. Az alacsonyabb képességtartomány esetében egyenletesebb az itemek eloszlása, míg ez nem mondható el a magasabb logittartományról. A teszt itemei nem fedik le egyenletesen a képességtartományt, az 1-es logitérték környékén csak két item differenciálja a tanulók tudásszintjét. A személy-item térkép eredményei szerint ugyanazok a feladatok jelennek meg a logitskála két végpontján, amelyekről már szót ejtettünk klasszikus tesztelméleti elemzésünkben. A magas képességszintet igénylő feladatok közé tartozik például a kokárdára vonatkozó (12. item) vagy a történelmi Magyarország határainak felismerését kérő feladat (23. item). Míg az alacsony képességszintet igénylő feladatok között jelenik meg a zászlóra (2. item) és címerre (3. item) vonatkozó feladat.

Tesztünkéről megállapíthatjuk, hogy több olyan item is helyet kapott benne, amelyek nem kapcsolódnak szorosan tesztünk konstruktumához, elsősorban ezzel magyarázhatjuk a reliabilitásmutató értékét. Érdekes eredménynek számít, hogy főleg olyan feladatok esetében nem szignifikáns az elkülönítésmutató, amelyek képeket tartalmaznak. Ez arra utal, hogy a tanulók tudása a nemzeti szimbólumok esetében sajátosan szerveződik. A képek esetében, még ha ráismerést igénylő feladatokról van is szó, a feladatok arra vonatkoztak, hogy a tanulók képesek-e a nemzeti szimbólumokhoz kapcsolódó ismereteiket képekhez kötni, ezek a képek a tanulók tudásrendszerének részét képezik-e. Az eredmények az erősítik meg, hogy ez nem jellemző a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban kiépülő tudásstruktúrára.

A jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok esetében még megalapozottabbnak tűnik ez a feltételezés. A tájak felismerése másfajta tudást igényel, amely a diákok tanulmányainak és tapasztalatainak összegződésével alakul ki. Inkább lehet ezt a tudást képzetnek nevezni, mint ismeretnek, hiszen a tapasztalatok összegződéséről van szó, ami prototípusok formájában képeződik le a pszichikus rendszerben. Ebből következik, hogy a jellegzetes magyar tájak felismerésére kidolgozott feladataink esetében nem feltétlenül arról van szó, hogy a feladatok hibásak lennének vagy nem a nemzeti identitáshoz kötődő elemeket mérnének. Inkább azt feltételezhetjük, hogy azok a képzetek, amelyeket mérni kívántunk, még nem alakultak ki a tanulóknál, így a feladatok nem alkalmasak a vizsgált korosztály teljesítményének mérésére.

7.5.2. A teszt működése 3-4. évfolyamon

A teszt megbízhatósága elfogadható, a szimbólumokra vonatkozó feladatok (33 item) esetében a Cronbach- α értéke 0,77, míg a képes földrajzi feladatokkal együtt (43 item) 0,78. Tesztünk megbízhatósága ebben az esetben is elmarad a jónak tekinthető 0,90-es értéktől, ezért első lépésként az itemek működését vizsgáljuk meg.

Az itemek elkülönítésmutatóiról kijelenthetük, hogy a 43 itemből 27 mutatója szignifikáns, míg 16 mutatója nem, ezek között 8 item a szimbólumokra, 8 a jellegzetes magyar tájakra vonatkozott (16. táblázat). A szimbólumokra vonatkozó feladatok közül ide tartoznak a Szent István, Szent László és Bartók Béla portréjának felismerését kérő itemek, ugyanígy a Rubik-kocka felismerését kérő feladat is. Szintén képfelismerést kértek azok az itemek, ahol a mohácsi csatát és a nándorfehérvári csatát illusztráló képhez kellett a megfelelő eseményt kiválasztani a listából.

16. táblázat. A 3-4. évfolyamos tesztváltozat itemeinek átlagai, szórásai és elkülönítés-mutatói

Item neve	Átlag	Szórás	Elkülönítés-mutató
Feladat_2_4_oszt_k_nemzeti_muzeum	0,54	0,50	0,34*
Feladat_2_4_oszt_l_parlament	0,69	0,46	0,33*
Feladat_2_4_oszt_z_himnusz	0,72	0,45	0,35*
Feladat_2_4_oszt_z_nemzeti_dal	0,73	0,45	0,33*
Feladat_2_4_oszt_z_szozat	0,63	0,48	0,33*
Feladat_2_4_oszt_n_var	0,51	0,50	0,23*
Feladat_2_4_oszt_a_matyas	0,94	0,24	0,24*
Feladat_2_4_oszt_a_szent_istvan	0,55	0,50	0,17
Feladat_2_4_oszt_a_szent_laszlo	0,41	0,49	0,12
Feladat_2_4_oszt_c_nagy_mo	0,52	0,50	0,35*
Feladat_2_4_oszt_d_Tisza	0,74	0,44	0,30*
Feladat_2_4_oszt_d_Duna	0,87	0,34	0,26*
Feladat_2_4_oszt_e_buvos_kocka	0,78	0,41	0,12
Feladat_2_4_oszt_f_Hortobagy	0,66	0,47	0,35*
Feladat_2_4_oszt_j_honfoglalas	0,87	0,34	0,30*
Feladat_2_4_oszt_m_hosok_tere	0,73	0,44	0,20*
Feladat_4_6_oszt_a_geza	0,72	0,45	0,11
Feladat_4_6_oszt_c_bartok	0,35	0,48	0,19
Feladat_4_6_oszt_c_kodaly	0,46	0,50	0,21*
Feladat_4_6_oszt_f_nandorfehervar	0,52	0,50	0,01
Feladat_4_6_oszt_h_a_marc_15	0,76	0,43	0,28*
Feladat_4_6_oszt_h_b_mohacs	0,54	0,50	0,10
Feladat_4_6_oszt_h_c_allamalapitas	0,63	0,48	0,34*
Feladat_4_6_oszt_l_aug_20	0,42	0,49	0,44*
Feladat_4_6_oszt_l_marc_15	0,45	0,50	0,43*
Feladat_4_6_oszt_l_okt_6	0,33	0,47	0,41*
Feladat_4_6_oszt_g_arany_janos	0,37	0,48	0,19
Feladat_4_6_oszt_o_Matyas	0,64	0,48	0,39*
Feladat_4_6_oszt_o_Petofi	0,69	0,46	0,34*
Feladat_4_6_oszt_o_SzentIstvan	0,44	0,50	0,42*
Feladat_4_6_oszt_k_verecke	0,40	0,49	0,25*
Feladat_4_6_oszt_i_pusztaszer	0,44	0,50	0,22*
Feladat_4_6_oszt_j_erdely	0,51	0,50	0,27*
Foldrajz_feladat_01_csesznek	0,70	0,46	0,13
Foldrajz_feladat_02_angol	0,79	0,41	0,09
Foldrajz_feladat_03_hegyseg	0,81	0,39	0,19
Foldrajz_feladat_04_tundra	0,90	0,30	0,11
Foldrajz_feladat_05_debrecen	0,79	0,41	0,19
Foldrajz_feladat_06_london	0,86	0,35	0,20*
Foldrajz_feladat_07_badacsony	0,25	0,43	0,01
Foldrajz_feladat_08_alfold	0,78	0,41	0,08
Foldrajz_feladat_09_tenger	0,95	0,22	0,18
Foldrajz_feladat_10_budapest	0,86	0,34	0,25*

Megjegyzés: A *-gal jelölt elkülönítés-mutatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

További két item elkülönítésmutatója nem szingifikáns. Az egyikben a megadott leírás alapján (*Nagyszalontán született költőnk, a Családi kör című vers szerzője.*) kellett Arany János munkásságára ráismerniük és négy lehetőség közül választaniuk. A feladat kifejezetten a tantervi tartalmakhoz kapcsolódik, azokban szerepel a Családi kör mint ajánlott feldolgozandó mű a költő munkásságából. Elképzelhető, hogy nem minden tanuló találkozott ezzel az alkotással (erre utal az itemnehézségi mutató 0,37-es értéke), így a feladat inkább a magyar nyelvvel és irodalommal kapcsolatos tudásszintjüket mérte. A másik esetben négy válaszlehetőség közül kellett a tanulóknak kiválasztaniuk azt a személyt, aki nem volt magyar király. A helyes megoldás Géza volt, mellette Szent István, Szent László és Hunyadi Mátyás szerepelt disztraktorként. A feladat itemnehézsége 0,72 volt, azaz a tanulók többsége sikeresen oldotta meg a feladatot.

Az itemnehézségek értékéről elmondható, hogy a szimbólumokra vonatkozó itemek esetében 0,33 és 0,94 között alakul. A nem szignifikáns elkülönítésmutatóval rendelkező itemek itemnehézségeinek vizsgálata segít megismerni a feladatokműködésének jellegzetességeit. A képeket tartalmazó feladatok esetében az itemnehézségek változatosak, 0,35 és 0,78 között alakulnak, így ezen feladatok között voltak olyanok, amelyeket csak a tanulók egy részének sikerült megoldaniuk és olyanok, amelyeket a többség megoldott. Az 1-2. évfolyamos tesztváltozat esetében már utaltunk arra, hogy a tesztanalízis eredményei alapján feltételezhetjük, hogy a tanulók tudásrendszere a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban speciálisan szerveződik. A 3-4. évfolyamos tesztváltozat esetében is arra utaló eredményeket kaptunk, hogy a képeket tartalmazó feladatok itemnehézsége változatos, ugyanakkor nem illeszkednek a teszt egészéhez. Eredményünk azt erősíti meg, hogy a képeket tartalmazó feladatok által mért ismeretek nem képezik szervesen ennek a rendszernek a részét. Ugyanakkor vannak arra utaló eredmények is, hogy bizonyos esetekben a feladatírásakor vétett hibák okozzák az itemek ilyen módon történő viselkedését.

Az első esetben Wagner Sándor: Dugovics Titusz önfeláldozása című képét mutattuk meg a tanulóknak, nekik pedig a képhez tartozó eseményt kellett kiválasztaniuk a legördülő listából. Három válaszlehetőséget adtunk meg (Eger ostroma, Nándorfehérvár ostroma és Buda ostroma), véleményünk szerint ezúttal a disztraktorok megfelelően működtek. Hasonlóképpen a mohácsi csatához tartozó item során a Székely Bertalan által festett II. Lajos holttestének megtalálása című képhez kellett a megfelelő eseményt, az említett csatát kiválasztani. Ez a képes feladat nem önmagában szerepelt, mint az előző, hanem két másik társaságában, melyek az 1848-49-es forradalomra és szabadságharcra, valamint az államalapításra vonatkoztak. Ebben az esetben a disztraktorok valóban túl könnyűnek bizonyultak, mert mind a három esetben azonosak voltak (további disztraktorként a honfoglalás szerepelt) és időben egymástól nagyon távol eső eseményekről volt szó. Feltételezhetjük, hogy a tanulók a többi feladat megoldását követően ebben az esetben már kizárással, a négy válaszlehetőség kettőre redukálásával választották ki a megmaradt lehetőségek közül a valószínűbbet.

A szingifikáns elkülönítésmutatóval rendelkező itemek itemnehézségéről a következő megállapításokat tehetjük. A szimbólumokra vonatkozóak közül 0,94-es mutatóval rendelkezik az a feladat, amelyben Hunyadi Mátyás ábrázolására kellett ráismerniük a tanulóknak, ez bizonyult olyan itemnek, amit a legtöbb tanuló oldott meg sikeresen. Ez az item egyike volt az 1-2. és 3-4. osztályos tesztváltozat közötti horgonyitemeknek. Az 1-2. évfolyamos tanulók esetében 0,65-ös itemnehézséggel rendelkezett, ebben a tesztváltozatban 0,94-es mutatóval bír.

A következő feladat során azt kellett a tanulóknak helyesen kiválasztaniuk, hogy melyik Budapest folyója, ebben három válaszlehetőség közül választhattak: Duna, Tisza, egyik sem. A magas mutató alapján azt feltételezzük, hogy a tanulók könnyedén ki tudták választani a helyes megoldást, így a továbbiakban érdemes lehet ennek a feladatnak a horgonyitemként történő alkalmazását mellőzni és kizárólag az 1-2. osztályos tesztváltozatban szerepeltetni vagy nehezíteni a feladatot a disztraktorok, illetve a feladattípus megváltoztatásával. Végül a Feszty-körkép egy részletével kapcsolatban kellett három lehetőség közül kiválasztaniuk, hogy az melyik történelmi eseményre vonatkozik. A feladat itemnehézsége alapján megállapíthatjuk, hogy a feladatot könnyedén megoldották a diákok, így ebben az esetben is érvényesek korábbi megállapításaink: vagy a fiatalabb tanulóknak készült tesztváltozatban kell inkább szerepeltetni, vagy a feladat átdolgozásával kell magasabb tudásszintet igénylővé alakítani.

Az itemnehézségek és az elkülönítésmutatók elemzése során többnyire olyan feladatokat említettünk meg az átdolgozásra váró itemek között, amelyekben képek szerepeltek. Felmerülhet annak a lehetősége is, hogy az említett tényezők helyett vagy azokon túl a feladatok működésre során tapasztalt problémák inkább abból fakadnak, hogy a képek segítségével mért ismeretelemek kevésbé kötődnek a nemzeti szimbólumokhoz, tágabban a nemzeti identitáshoz. Ugyanakkor ezen érv ellen szól az a tény, hogy a tesztben található olyan képeket tartalmazó feladatok, amelyek működésével kapcsolatban nem merültek fel problémák. A további tesztfejlesztő munka során érdemes lesz ezt a lehetőséget is átgondolni, megvizsgálni, hogy a feladattípusok átalakítását vagy a disztraktorok megváltoztatását követően hogyan viselkednek a feladatok.

A képes földrajzi feladatokkal kapcsolatban a következő megállapításokat tehetjük. Korábban már említettük, hogy a tíz feladat közül 8 elkülönítésmutatója nem szignifikáns, egyedül a londoni és budapesti városrészlet felismerését kérő itemek mutatója szignifikáns. Az itemnehézségekről elmondható, hogy mindkét esetben 0,86 az értékük, míg a többi esetben 0,25 és 0,95 között alakulnak. A legalacsonyabb mutatóval a badacsonyi látképhez tartozó item rendelkezik, ebben az esetben csak a tanulók egy részének sikerült kiválasztania a helyes megoldást. Ha ezt az itemet nem nézzük, akkor a fennmaradó hét item esetében 0,70 és 0,95 közötti mutatókat találunk, ami arra utal, hogy a tanulók többsége könnyedén ki tudta választani a két válaszlehetőség közül a helyeset.

Ezen itemek esetében az eredményeket a következőképpen interpretálhatjuk. A mutatók arra utalnak, hogy csak a városi látképek felismerése tekinthető olyan feladatoknak, amelyek a nemzeti identitással összefüggő képzeteket mér. A badacsonyi látképre vonatkozó item kivételével, a feladatok itemnehézsége magas, a tanulóknak nem okozott különösebb kihívást annak eldöntése, hogy a képek Magyarországon készülhettek-e vagy sem. Ez magyarázhatja a szignifikáns elkülönítésmutatók hiányát, ugyanakkor is azt is feltételezhetjük, hogy a képek nem olyan képzetekhez kapcsolódtak, amelyek a nemzeti identitással összefügnének.

A valószínűségi tesztelmélet segítségével további megállapításokat tehetünk az itemek működésével kapcsolatban, amelyek tovább segíthetik a jövőbeni tesztfejlesztést. Az elemzés eredményei szerint az EAP/PV reliabilitás értéke 0,77, ami ismételten megegyezik a Cronbach- α értékével. A személy-item térképről leolvasható (13. ábra), hogy a tanulók tudásszintje a -1 és 3 közötti tartományban helyezkedik el, míg itemeink a -2 és 2 logit közötti tartományt fedik le. A tanulópopuláció képességszintje és az itemek által mért képességszintek tehát nagyrészt átfedik egymást, azonban a 2 és 3 közötti képességtartomány esetében nincsen olyan feladat a

tesztben, ami segítené a tanulók képességszintjének pontos meghatározását. Az itemek további jellemzői közé tartozik, hogy egyenletesen fedik le a logittartományokat, habár több item (összesen hét) nagyon alacsony logittartományt fed le. A tesztfejlesztés további lépése lehet az említett feladatok átalakítása, feladattípusának megváltoztatása vagy más tudáselemek mérése az adott szimbólummal kapcsolatban. A személy-item térkép segítségével azt is meg tudjuk vizsgálni, hogy milyen képességszintet igényelt az itemek megoldása. Ebben az esetben is azok a feladatok kerültek a logitskála két végére, amelyekről már szót ejtettünk (pl. jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok: 39., 40., 42. és 43. item)

11. ábra
A 3-4. évfolyamos tesztváltozat személy-item térképe
(minden x 1 tanulót reprezentál)

A tesztváltozat itemeinek elemzése azt mutatja, hogy tesztünkben a feladatok megfelelően működnek és ugyanazok a problémák merültek fel, mint az 1-2. évfolyamos tesztváltozat esetében. Ezek az eredmények megerősítik azt a feltételezésünket, hogy nemzeti

szimbólumokkal kapcsolatos tudásrendszernek nem képezi részét mindazon személyek, helyszínek vagy események képeinek felismerése, melyek tesztünkben szerepeltek. Ugyanakkor fontos azt is kiemelni, hogy ez nem általánosítható, mert szerepelnek tesztünkben olyan, képeket tartalmazó feladatok, amelyek illeszkednek a teszt által mért konstruktumhoz. Ugyanakkor a jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok esetében az eredmények megerősítik azt a feltételezésünket, hogy a feladatok olyan tudás mérését valósították meg, mely még nem alakult ki a tanulóknál.

7.5.3. A teszt működése 5-6. évfolyamon

A teszt megbízhatósága jó, a szimbólumokra vonatkozó feladatok (38 item) esetében a Cronbach- α értéke 0,85, míg a képes földrajzi feladatokkal együtt (48 item) 0,84. A teszt megbízhatósága elmarad a kívánatosnak tartott 0,90-es értéktől, így első lépésben megvizsgáljuk, hogy milyen jellemzői vannak az egyes itemeknek. Az így gyűjtött információk segíthetnek a további tesztfejlesztő munkában, a reliabilitás növelésében.

A szimbólumokra vonatkozó feladatok elkülönítésmutatóiról (17. táblázat) elmondható, hogy két esetet leszámítva szignifikáns az értéke. A korábbi tesztváltozatokban azt találtuk, hogy rendre azok a feladatok nem kapcsolódtak tesztünkhöz, ahol a szimbólumok képi ábrázolásaira kellett a kitöltőknek ráismerniük. Az 5-6. osztályos változat két nem szignifikáns mutatóval rendelkező iteméről is megállapíthatjuk, hogy illeszkedik ebbe a mintázatba, mert képeket tartalmazó feladatokról van szó. Az első esetben Bartók Béla portréját kell ott felismerniük, a másodikban a mohácsi csatához kapcsolódó képre kellett ráismerniük. Érdemes kiemelni, hogy ezek a feladatok az előző tesztváltozatban sem működtek megfelelően.

Az itemnehézségekről elmondható, hogy hat item esetében a mutató értéke 0,80 vagy afölötti. Az egyik feladatban az 1848-49-es forradalomhoz és szabadságharcához tartozó képrészlethez kellett a megfelelő eseményt kiválasztani. A 3-4. évfolyamos változattal kapcsolatban már tettünk említést erről a feladatról, habár ott a mohácsi csatához tartozó képpel kapcsolatban. Ott azt állapítottuk meg, hogy a három képhez négy megoldás közül kellett a megfelelőt kiválasztani, melyek között a három képhez tartozó egy-egy helyes esemény és egy további disztraktor szerepelt. A feladatot érdemes lehet a továbbiakban úgy átdolgozni, hogy az aktuális képhez nem adjuk meg disztraktorként a többi képhez tartozó helyes megoldást, hanem saját disztraktorokat készítünk. Egy másik feladatban egy leírás alapján kellett a tanulóknak felismerniük, hogy Petőfi Sándorról van szó és nevét a szövegdobozba írniuk. Egy harmadikban szintén Petőfihez kapcsolódóan kellett kiválasztani a hozzá kötődő alkotást (esetünkben a Nemzeti dalt). Ez utóbbi feladatot a tanulók magabiztosan oldották meg, érdemes lehet a feladat típusán változtatni és felidézést kérő feladattá alakítani. 0,85-ös itemnehézségű az a feladat, amelyben az 1848-49-es forradalom és szabadságharc évszámát kellett a tanulóknak kiválasztaniuk. 0,81-es mutatóval rendelkezik az az item, amelyben a személyekhez tartozó kijelentések közül a Kossuth Lajosra vonatkozó esetében kellett a felkínált lehetőségek közül a tanulóknak a helyeset kiválasztaniuk. Végül 0,80-as mutatóval rendelkezik az a feladat, amelyben Gárdonyi Gézához kapcsolódóan kellett a megfelelő alkotást (Egri csillagok) kiválasztani. Ezekben az esetekben ráismerést kérő feladatokról van szó, érdemes lehet őket felidézést kérővé alakítani.

17. táblázat. Az 5-6. évfolyamos tesztváltozat itemeinek átlagai, szórásai és elkülönítésmutatói

Item neve	Átlag	Szórás	Elkülönítés- mutató
Feladat_4_6_oszt_a_geza	0,72	0,45	0,20*
Feladat_4_6_oszt_c_bartok	0,39	0,49	0,16
Feladat_4_6_oszt_c_kodaly	0,52	0,50	0,24*
Feladat_4_6_oszt_f_nandorfehervar	0,47	0,50	0,23*
Feladat_4_6_oszt_h_a_marc_15	0,85	0,36	0,38*
Feladat_4_6_oszt_h_b_mohacs	0,53	0,50	0,11
Feladat_4_6_oszt_h_c_allamalapitas	0,64	0,48	0,29*
Feladat_4_6_oszt_l_aug_20	0,55	0,50	0,37*
Feladat_4_6_oszt_l_marc_15	0,57	0,50	0,53*
Feladat_4_6_oszt_l_okt_6	0,44	0,50	0,53*
Feladat_4_6_oszt_g_arany_janos	0,79	0,41	0,23*
Feladat_4_6_oszt_o_Matyas	0,69	0,46	0,44*
Feladat_4_6_oszt_o_Petofi	0,80	0,40	0,28*
Feladat_4_6_oszt_o_SzentIstvan	0,49	0,50	0,35*
Feladat_4_6_oszt_k_verecke	0,71	0,46	0,28*
Feladat_4_6_oszt_i_pusztaszer	0,61	0,49	0,32*
Feladat_4_6_oszt_j_erdely	0,80	0,40	0,33*
Feladat_6_oszt_d_1456	0,37	0,48	0,36*
Feladat_6_oszt_d_1526	0,48	0,50	0,36*
Feladat_6_oszt_d_1848	0,85	0,36	0,37*
Feladat_6_oszt_d_Hunyadi	0,36	0,48	0,40*
Feladat_6_oszt_d_II_Lajos	0,41	0,49	0,41*
Feladat_6_oszt_d_Kossuth_Lajos	0,81	0,39	0,36*
Feladat_6_oszt_d_Dobo	0,65	0,48	0,43*
Feladat_6_oszt_d_1552	0,42	0,49	0,36*
Feladat_6_oszt_i_egri_csillagok	0,80	0,40	0,39*
Feladat_6_oszt_i_janos_vitez	0,68	0,47	0,39*
Feladat_6_oszt_i_szozat	0,61	0,49	0,38*
Feladat_6_oszt_c_1_Szechenyi	0,56	0,50	0,21*
Feladat_6_oszt_c_2_Szechenyi	0,70	0,46	0,32*
Feladat_6_oszt_c_3_Kossuth	0,67	0,47	0,42*
Feladat_6_oszt_c_4_Egyik_sem	0,49	0,50	0,23*
Feladat_6_oszt_a_szechenyi	0,51	0,50	0,32*
Feladat_6_oszt_a_arany	0,44	0,50	0,23*
Feladat_6_oszt_a_kossuth	0,38	0,49	0,32*
Feladat_6_oszt_a_petofi	0,94	0,24	0,25*
Feladat_6_oszt_b_alfold	0,72	0,45	0,36*
Feladat_6_oszt_b_karpat_medence	0,48	0,50	0,37*

Megjegyzés: A *-gal jelölt elkülönítésmutatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

A 17. táblázat folytatása

Item neve	Átlag	Szórás	Elkülönítés- mutató
Foldrajz_feladat_01_csesznek	0,71	0,46	0,07
Foldrajz_feladat_02_angol	0,84	0,37	0,08
Foldrajz_feladat_03_hegyseg	0,86	0,35	0,17
Foldrajz_feladat_04_tundra	0,90	0,30	0,14
Foldrajz_feladat_05_debrecen	0,90	0,30	0,13
Foldrajz_feladat_06_london	0,93	0,25	0,23*
Foldrajz_feladat_07_badacsony	0,31	0,46	0,21*
Foldrajz_feladat_08_alfold	0,83	0,38	-0,05
Foldrajz_feladat_09_tenger	0,97	0,17	0,18
Foldrajz_feladat_10_budapest	0,94	0,24	0,12

Megjegyzés: A *-gal jelölt elkülönítésmutatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

A képes földrajzi feladatokról részben hasonlóan viselkednek, mint az előző tesztváltozatban. Egyrészt magas átlagokkal rendelkeznek, itemnehézségük egy kivételével minden feladatnak 0,71 felett van. A Badacsonyra vonatkozó feladat esetében 0,31 a mutató értéke, ugyanakkor az elkülönítésmutató szignifikáns, ami arra utal, hogy ez a feladat valóban a nemzeti identitással összefüggő tudáselemet mért. Ugyanez elmondható a londoni városképet ábrázoló képről is, ebben az esetben az itemnehézség értéke 0,93. A többi item elkülönítésmutatója nem szignifikáns, ami alapján megállapíthatjuk, hogy ezek a feladatok nem a nemzeti identitással összefüggő tudáselemeket vizsgálnak.

A korábban bemutatott tesztváltozatok esetében is rendre azt találtuk, hogy a földrajzi itemek nem mindegyike kapcsolódik tesztünk egészéhez. Már utaltunk rá, de ismételten kiemeljük, hogy többféle tényező is állhat a jelenség mögött. Egyrészt képeinket felnőttek értékelték a tesztekben való alkalmazásuk előtt, így habár az ő értékelésük szerint a képek jellegzetes magyar vagy nem magyar tájakat ábrázolnak, az itemek működése alapján feltételezhetjük a tanulók érintett földrajzi tudása folyamatos változásban van és nem azonos elemekből áll, mint a felnőtteké. Másrészt korábban már utaltunk rá, hogy a tanulók jellegzetes magyar tájakra vonatkozó tudása nem kiforrott, még nem rendelkeznek azokkal a képzetekkel, amelyek segítségével meg tudnák válaszolni a kérdéseket, így a megoldásnál inkább hagyatkozhattak a találgatásra.

A modern tesztelmélet segítségével további megállapításokat is tehetünk tesztünkről, annak itemeiről. Személy-item térképen tudjuk ábrázolni a tanulók képességszintjének eloszlását (14. ábra), valamint ezzel párhuzamosan a feladatok nehézségét. A tanulók képességszintje széles skálán mozog (-2 és 3 logit között), míg a tesztben szereplő itemek csak a -2 és 2 logit közötti tartományt fedik le.

A személy-item térkép alapján megállapítható, hogy az itemek eloszlása egyenletes, valamint széles képességskálát fednek le. A tanulópopuláció eloszlása is egyenletes, azonban azt láthatjuk, hogy a függőleges tengely mentén a két sokaság nem illeszkedik egymáshoz. Ebben az esetben is azt tapasztaltuk, hogy azok a feladatok helyezkednek el a logitskála két végpontján, amelyek valamilyen szempontból kilógnak tesztünkből. A jellegzetes magyar tájak

felismerését kérő feladatok például a -2 és -1 logit közötti tartományban helyezkednek el, ezek közül a Badacsonyra vonatkozó (45.) item kivétel, amely magas, majdnem 2 logitos képességszintet igényelt.

12. ábra

Az 5-6. évfolyamos tesztváltozat személy-item térképe
(minden x 1,2 tanulót reprezentál)

A teszt jóságmutatóinak elemzése rávilágít arra, hogy ezen tesztváltozatunk magasabb megbízhatósági mutatója elsősorban abból fakad, hogy koherensebb az a tudásrendszer, amelynek mérésére vállalkozik, habár a jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok ebből is kilógnak. Viszont a szimbólumokra vonatkozó itemeknél azt láthatjuk, hogy szinte minden esetben szignifikáns az elkülönítésmutatók értéke, ugyanakkor a szignifikáns mutatók értéke is magasabb. Ezek az eredmények a tanulók nemzeti szimbólumokra vonatkozó tudásrendszerének sajátosságaira utalnak. A szimbólumok képi reprezentációnak felismerése

az 5-6. osztályosok esetében jelenik meg ebben a tudásrendszerben (erre utalnak az elkülönítésmutatók), ugyanakkor az itemnehézségek arra utalnak, hogy a tanulóknak nem okozott ezek felismerése.

7.6. A tanulók teljesítményének jellemzői

7.6.1. A tanulók teljesítményének jellemzői 1. és 2. évfolyamon

A 18. táblázat foglalja össze, hogy a szimbólumokra vonatkozó itemek, a jellegzetes magyar tájak és a teljes teszten elért pontszám esetében hogyan alakul az egyes részminták (1. és 2. évfolyamosok) valamint a két részminta együttes teljesítménye. A 2. évfolyamosokról elmondható, hogy a szimbólumok (átlag: 61,64%, szórás: 12,59%) és a földrajzi feladatok (átlag: 69,43%, szórás: 15,22%) esetében is jobban teljesítettek. Ebből adódóan nem meglepő, hogy a teljes teszteredmény esetében is az idősebb tanulók értek el szignifikánsan több pontot. Érdemes kiemelni a szórásokban tapasztalható különbségeket is. A fiatalabb tanulók szimbólumok felismerésén nyújtott teljesítménye nagyobb szóródást mutat, mint a 2. évfolyamos tanulóké.

Nemcsak az évfolyamonkénti eredményeket vizsgáltuk meg, hanem a fiúk és lányok teljesítményét is. A szakirodalmi áttekintésünkben utaltunk rá (l. 3. fejezet), hogy a fiúk jobb teljesítményét találták a nemzetközi kutatások, az elemzések azonban nem mutattak ki szignifikáns különbséget a csoportok között a szimbólumok, a képes földrajzi feladatok és a teljes teszt esetében sem. Kijelenthetjük, hogy ebben a tekintetben nem különbözik a fiúk és lányok teljesítménye.

18. táblázat. Az 1-2. évfolyamos tanulók átlagos teljesítménye a szimbólumok, a képes feladatok esetében és a teljes teszten

	1. évfolyam		2. évfolyam		F	p	t/d	p
	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag (%)	Szórás (%)				
Szimbólum itemek	47,52	15,49	61,64	12,59	7,26	0,007	-9,19	0,000
Képes földrajzi itemek	59,81	15,89	69,43	15,22	0,27	n.s.	-5,65	0,000
Teljes teszt	50,67	13,69	63,64	11,37	4,18	0,042	-9,46	0,000

Az itemmutatók elemzése már rámutatott arra, hogy a tesztünkben vannak hibásan működő vagy nem az eredeti konstruktumhoz kapcsolódó itemek, amelyek rontják tesztünk megbízhatóságát. A valószínűségi tesztelmélet eszközei arra is rámutattak, hogy sok olyan feladat volt tesztünkben, amelyek megoldásához elegendő volt alacsonyabb képességszint, míg a magasabb képességszintet igénylő feladatok nem fedtek le minden lehetséges képességtartományt. A tanulók teljesítményeloszlását ábrázoló grafikon (15. ábra) alapján megállapíthatjuk, hogy az eloszlás maximuma 51% és 60% között van, a tanulók kicsit több

mint 25%-ának teljesítménye esik ebbe a tartományba. Ugyanakkor a 41-50 és a 61-70% közötti teljesítményt elérők aránya is jelentős. Összesen a tanulók megközelítőleg kétharmada ért el 41-70% közötti eredményt. A grafikon alapján megállapíthatjuk azt is, hogy minimum 10%-os teljesítményt minden tanuló elért. Összességében egy nagyon enyhén jobbra tolódott eloszlást figyelhetünk meg, amelynek hiányzik a jobb szélső vége, azaz egy tanulónak sem sikerült 90% feletti teljesítményt elérnie.

13. ábra

Az 1-2. évfolyamos tanulók teljesítményének eloszlása a teljes teszten

A Kolmogorov-Szmirnov-teszt segítségével ellenőriztük, hogy a tanulók teljesítményének eloszlása követi-e a normál eloszlást. A próba eredménye szerint ($D(335)=0,05$, $p=0,03$) a tanulók teljesítménye nem követi a normál eloszlást, hanem eltér attól. A ferdeség és csúcsosság értékei segítségével azt is meg tudjuk állapítani, hogy milyen irányba tér el az eloszlásgörbe a normáloszlástól. Elmondható, hogy enyhén jobbra aszimmetrikus (a ferdeség értéke $-0,05$) a teljesítménygörbe és enyhén lapos (a csúcsosság értéke $-0,48$).

7.6.2. A tanulók teljesítményének jellemzői 3. és 4. évfolyamon

A részteszten átlagosan 63,42%-os teljesítményt értek el a két évfolyam tanulói, a tájak felismerésében valamivel jobban teljesítettek (átlag: 76,89%), míg a szimbólumok esetében az eredményük (átlag: 63,42%) ettől valamivel elmarad. Megvizsgáltuk a 3. és 4. évfolyamosok eredményeit külön-külön is (19. táblázat). A szimbólumok esetében a 3. évfolyamosok 53,02%-ot értek el átlagosan, míg a 4. évfolyamosok 65,20%-ot. A kétmintás t-próba eredménye szerint a 4. évfolyamosok teljesítménye szignifikánsan jobb, azaz az iskolai előmenetellel párhuzamosan nő a tudásszintjük. A tájak felismerésével kapcsolatban is hasonló a tendencia, az idősebb tanulók szignifikánsan több képet (átlag: 80,22%) azonosítottak helyesen. Az előbbiekből következik, hogy amennyiben a teljes teszten elért teljesítmény nézzük, szintén szignifikánsan jobb teljesítményt mutatnak a 4. osztályos tanulók (átlag: 68,69%).

19. táblázat. A 3-4. évfolyamos tanulók átlagos teljesítménye a szimbólumok, a képes feladatok esetében és a teljes teszten

	3. évfolyam		4. évfolyam		F	p	t/d	p
	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag (%)	Szórás (%)				
Szimbólum itemek	53,02	14,33	65,20	15,61	4,82	0,028	-10,12	0,000
Képes földrajzi itemek	73,30	14,68	80,22	12,04	15,60	0,000	-6,40	0,000
Teljes teszt	57,74	12,14	68,69	13,30	4,44	0,036	-10,72	0,000

A már elemzett 1-2. évfolyamos tesztváltozathoz hasonlóan, ebben az esetben is megvizsgáltuk, kimutatható-e különbség a fiúk és a lányok teljesítményében. A 3-4. évfolyamosok körében sem találtunk bizonyítékot arra, hogy a nemek eltérő eredményeket értek volna el. Sem a szimbólumok ismeretében, sem a tájak felismerésében, sem a teljes teszten nyújtott teljesítmény esetében nincsen szignifikáns különbség a lányok és a fiúk eredménye között.

A teljesítmények eloszlásáról (16. ábra) megállapíthatjuk, hogy a tanulók többsége 41% és 80% közötti eredményt ért el, ebbe a sávba tartozik a tanulók több, mint 80%-a. Minimálisan 21%-ot minden tanulónak sikerült elérnie, ugyanakkor ebben a részmintában már vannak olyan tanulók is, akik 90% felett teljesítettek. A Kolmogorov-Szmirnov-próba segítségével megvizsgáltuk, hogy az eloszlásgörbe követi-e a normál eloszlást. A próba megerősítette ($D(623)=0,05$, $p=0,000$), hogy a tanulók teljesítményének eloszlása nem követi a normáloszlást, hanem enyhén jobbra tolódott (a ferdeség értéke $-0,10$), a normál eloszláshoz képest laposabb (a csúcsosság értéke $-0,40$).

14. ábra

A 3-4. évfolyamos tanulók teljesítményének eloszlása a teljes teszten

7.6.3. A tanulók teljesítményének jellemzői 5. és 6. évfolyamon

Az évfolyamonkénti eredmények alapján elmondható, hogy az 5. évfolyamosok átlagosan 60,37%-ot értek el, míg a 6. évfolyamosok 70,28%-ot (20. táblázat). A tájak felismerését kérő feladatokról már korábban megállapítottuk, hogy azok megoldása nem okozott nehézséget. Az átlagos teljesítményekben ez tükröződik is, a két évfolyamon 80,55%-ot és 83,55%-ot értek el csak ezen itemek megoldása közben. A két teljesítmény között szignifikáns különbség van, így kijelenthetjük, hogy a 6. évfolyamosok teljesítménye jobb volt. A szimbólumok esetében az 5. évfolyamosok a szimbólumokra vonatkozó feladatoknál átlagosan 55,06%-ot, idősebb társaik 66,80%-ot értek el, szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak. Mivel mindkét itemcsoporton az idősebb tanulók értek el jobb eredményt, így nem meglepő, hogy a teljes tesztpontszám esetében is jobb volt a teljesítményük.

A már bemutatott tesztváltozatok esetében nem találtunk szignifikáns teljesítménykülönbséget a lányok és fiúk között. Az 5. évfolyamon (átlag_{fiú}=82,16, átlag_{lány}=79,03) a fiúk teljesítménye szignifikánsan jobb volt ($t=2,44$, $p=0,015$), ugyanez igaz a 6. évfolyamon (átlag_{fiú}=85,13, átlag_{lány}=82,12) is, a fiúk voltak sikereesebbek a tájak felismerését kérő feladatokon ($t=2,66$, $p=0,008$). A nemzeti identitáshoz kötődő földrajzi ismeretekkel kapcsolatban korábban megállapítottuk (l. 3. fejezet), hogy az eddigi nemzetközi eredmények a fiúk jobb teljesítményét mutatják. Kutatásunk eredményei azt erősítik meg, hogy a jellegzetes magyar tájak felismerésén az 5-6. évfolyamos tanulók esetében a fiúk teljesítménye jobb.

20. táblázat. Az 5-6. évfolyamos tanulók átlagos teljesítménye a szimbólumok, a képes feladatok esetében és a teljes teszten

	5. évfolyam		6. évfolyam		F	p	t/d	p
	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag (%)	Szórás (%)				
Szimbólum itemek	53,02	17,07	66,80	16,96	0,32	n.s.	-9,40	0,000
Képes földrajzi itemek	80,55	12,93	83,55	10,36	8,74	0,000	-3,45	0,001
Teljes teszt	60,37	14,65	70,28	14,09	0,05	n.s.	-9,41	0,000

Megvizsgáltuk a tesztváltozatot kitöltő tanulók teljesítményének eloszlását is (17. ábra). A kitöltők több, mint 20%-a 71-80% közötti eredményt ér el, hasonló arányban vannak a teljesítménnyel a 51-60%-os sávban. A teszt könnyűségét bizonyítja, hogy legalább 11%-ot minden kitöltőnek sikerült elérnie. A résztvevők 2,9%-a legalább 91%-ot ért el. Az ábra segítségével megállapítható, hogy a teljesítményeloszlás nem követi a normáleoszlást, a Kolmogorov-Szmirnov próba eredménye ($D(751)=0,06$, $p=0,000$) megerősíti ezt. Az eloszlás jobbra tolódott (a ferdeség értéke -0,19), a normáleoszlásnál valamivel laposabb (a csúcsosság értéke -0,55).

15. ábra

Az 5-6. évfolyamos tanulók teljesítményének eloszlása a teljes teszten

7.6.4. A szimbólumok és a tájak felismerésén elért teljesítmények összefüggései

Tesztünk összeállításakor abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a jellegzetes magyar tájak felismerése a nemzeti identitással összefüggésbe hozható földrajzi ismeretek közé tartozik. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy összefügg a nemzeti identitás más elemeivel. Eredményeink szerint a szimbólumok és a tájak felismerésén elért teljesítmény között szignifikáns együttjárás tapasztalható az 1-2. évfolyamos ($r=0,46$, $p=0,000$), a 3-4. évfolyamos ($r=0,35$, $p=0,000$) és az 5-6. évfolyamos ($r=0,32$, $p=0,000$) tanulók esetében is. Z-próba segítségével összehasonlítottuk, hogy különböznek-e a korrelációs együtthatók. Az 1-2. évfolyamosok esetében kapott korrelációs együttható szignifikánsan magasabb, mint a 3-4. évfolyamosoké ($z=2,01$, $p=0,022$) és az 5-6. évfolyamosoké ($z=-2,61$, $p=0,005$). Ugyanakkor a 3-4. és 5-6. évfolyamosok együtthatója nem tér el egymástól szignifikánsan ($z=-0,64$).

A tesztek működésével foglalkozó fejezetekben megállapítottuk, hogy a tájak felismerésére vonatkozó feladatok az esetek többségében gyengén kapcsolódtak a teszt egészéhez, így azt a következtetést vontuk le, hogy az itemek nem a nemzeti identitással összefüggő ismeretelemeket mérnek. Ezen megállapításunk fényében a teljesítmények közötti szignifikáns korrelációs kapcsolatok nem arra utalnak, hogy mindkét vizsgált tudásegység a nemzeti identitás tudáskészletének eleme lenne. Sokkal inkább azt feltételezhetjük, hogy a jobban teljesítő tanulók magasabb pontszámot értek el a két itemcsoporton.

Mivel minden tanuló megoldotta ezeket a feladatokat, ezért lehetőségünk van, hogy az egyes évfolyamokon a teszteredmények összehasonlításával megvizsgáljuk a kitöltők teljesítményét (21. táblázat). A tanulók teljesítménye növekvő tendenciát mutat, ez alól a 2. és 3., valamint a 4. és 5. évfolyamosok képeznek kivételt, amelyek között nem mutatható ki szignifikáns különbség. Ez az eredmény ismételten azt támasztja alá, hogy a résztvevők közötti általános képességbeli különbségek lehetnek a felelősek a feladatokon elért pontszámokért. Ugyanakkor érdemes azt is megemlíteni, hogy az itemcsoport eredménye a magasabb

évfolyamokon nagyon közel van a maximumhoz (ezzel együtt a szórások is csökkennek), ami arra utal, hogy plafonhatás érvényesült. A tanulók többsége jó eredményt ért el a feladatokon, ami megnehezíti a tanulók differenciálását, a pontos tudásszint meghatározását.

21. táblázat. A jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatokon elért eredmények az egyes évfolyamokon

Évfolyam	Átlag	Szórás	F	p	Részminták közötti különbségek
1.	5,98	1,59	96,42	0,000	{1} < {2,3} < {4,5} < {6}
2.	6,94	1,52			
3.	7,33	1,47			
4.	8,02	1,20			
5.	8,06	1,29			
6.	8,36	1,04			

7.6.5. A tanulók teszteljesítményének fejlődése

A korábbi fejezetekben bemutattuk a tanulók tesztváltozatonként nyújtott teljesítményét. Megállapítottuk, hogy a teszteljesítmények nem követik a normáeloszlást, enyhén jobbra asszimmetrikusak és laposak a görbék. Az 1-2. évfolyamos tanulók többségének teljesítménye a 41-70%-os tartományba esik, míg a 3-4. osztályosokén a 41-80%-os, az 5-6. évfolyamosoké a 41-90%-os tartományba (18. ábra). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók teljesítménye egyre szélesebb tartományban mozog, ugyanakkor mindhárom tesztváltozat esetében megfigyelhetők olyan tanulók, akik 11% és 30% közötti eredményt értek el.

16. ábra

A tanulók teljesítményének eloszlása a három tesztváltozaton

Tesztünk ugyanakkor tartalmazott horgonyitemeket, így a klasszikus tesztelméleti elemzéseken túl a valószínűségi tesztelmélet segítségével közös képességskálán is ki tudjuk fejezni a tanulók teljesítményét. Az elemzés eredménye szerint a tanulók által megoldott 77 item EAP/PV reliabilitásmutatója 0,86. Érdemes megjegyezni, hogy az egyes tesztváltozatok klasszikus tesztelmélet módszerrel számolt megbízhatósági mutatói 0,80 alattiak voltak, azonban a reliabilitásmutató értékének javulását azzal magyarázhatjuk, hogy a mutató érzékeny az itemek számára és a minta elemszámra. Így az összes item és tanuló bevonásával elvégzett elemzés jobb mutatót eredményezett.

Az itemek nehézségét és a tanulók logitban kifejezett képességszintjét a személy-item térkép szemlélteti (l. 19. ábra). Az itemek nehézségéről elmondható, hogy a -3 és 2 logit közötti képességtartományt fedik le, míg az 1-6. évfolyamos tanulók képességszintje -1,5 és 4 logit között alakul. Az itemek eloszlásáról megállapíthatjuk, hogy egyenletesen fedik le az említett képességtartományt, ugyanakkor a tesztek közül hiányoznak olyan itemek, amelyek alkalmasak a magasabb a 2 és 4 logit közötti tartományok lefedésére.

A legalacsonyabb képességszintet lefedő feladatok közös jellemzője, hogy mind az 1-2. osztályos tesztváltozatból származnak. Ide tartozik a zászló (2. item), a címer (3. item) és a főváros (9. item) felismerése, valamint az a feladat, ahol a tanulóknak azt kellett eldönteniük, ki van-e tűzve az iskolák épületére a nemzeti lobogó (6. item). A legmagasabb, legalább 2 logitos képességszintet igénylő feladatok mind az 5-6. évfolyamos változatban szerepeltek. A 47. item során a feladatban szereplő kép a nándorfehérvári csatát ábrázolta, a diákoknak a felkínált lehetőségek közül kellett a megfelelőt kiválasztaniuk. Az 50. item is a nándorfehérvári csatához kapcsolódott, az eseményhez kapcsolódóan azt kellett kiválasztaniuk a tanulóknak, hogy a felsorolt listából melyik személy kötődik az eseményhez. Egy másik feladatban Kossuthra és Széchenyre vonatkozó kijelentésekről kellett eldönteniük, hogy melyik személyiségre igazak. A 64. item során annak a feladatnak a megoldása igényelt magas képességszintet a tanulóktól, amelyben *A szabadságharc politikusa, neve a toborzódalokban is megjelenik* kijelentéshez kapcsolódóan Kossuthot kellett kiválasztaniuk a felkínált lehetőségekből. Végül a képes földrajzi feladatok egyike bizonyult magas tudásszintet igénylő itemnek. A balatoni látkép, háttében a Badacsonnyal volt a 74. item, az eredmények szerint ennek a képnek a megfelelő besorolása igényelte a legmagasabb képességszintet.

Az itemek többsége jó diszkrimináló erővel bír, ugyanakkor egy item működése nem megfelelő (diszkriminációs indexe -0,13). A feladat a megfelelő színek kombinációjú kokárda kiválasztását kérte a felkínált lehetőségek közül. Az 1-2. évfolyamos tesztváltozattal kapcsolatban már szóltunk erről az itemről. Ott megállapítottuk, hogy nem a teszt konstrukciójához tartozó ismereteket mérte, hanem inkább a kitöltők gondolkodási képességeit dolgoztatta meg. Ezt a kijelentésünket továbbra is fenntartjuk, ezzel magyarázhatjuk az item diszkriminációs indexét.

17. ábra
Az 1-6. évfolyamos mérés személy-ítem térképe

A tesztfejlesztés lehetőségeiről már az egyes tesztváltozatok elemzése kapcsán is tettünk említéseket. Ezekben a javaslatokban közös pont, hogy tesztjeink feladatai nem fedték le kellőképpen a magasabb képességtartományokat. A teljes mintán végzett modern tesztelméleti elemzések is ezt támasztják alá, az 1-6. évfolyamos tanulók tudásszintjének jellemzését akkor tudjuk pontosítani, ha lefedjük a magasabb logittartományokat is itemekkel. Ez történhet a ráismerést igénylő feladatok felidézést igénylővé alakításával. Ugyanakkor ebben az esetben számolni kell azzal, hogy további szempontok bevonására lehet szükség a követelményszint meghatározásához. Például szaktanárok segítségével lehetne tovább differenciálni a feladatok követelményszintjét, meghatározni mely elemek esetében indokolt felidézést kérni a tanulóktól.

Megvizsgáltuk az egyes évfolyamok átlagos teljesítményének alakulását is (20. ábra). Az 1. évfolyamos diákok képességszintje a legalacsonyabb (átlag: -0,29, szórás: 0,77), a 6. osztályosoké a legmagasabb (átlag: 1,65, szórás: 0,77). Az átlagok növekedése alapján az egyes évfolyamok teljesítményének alakulásában viszonylag egyenletes növekvő tendencia rajzolódik ki. A különböző életkorú tanulók teljesítménye szignifikánsan különbözik ($F(5,1704)=195,94$, $p=0,000$), ez alól a 4. (átlag: 1,25, szórás: 0,75) és a 5. osztályosok (átlag: 1,20, szórás: 0,78) képeznek kivételt, akik tudásszintje nem különbözik számottevően.

18. ábra

Az 1-6. évfolyamos tanulók átlagteljesítményének alakulása a teljes mintán

Az átlagos képességszint kiszámításán túl megvizsgáltuk az egyes évfolyamokon a tanulók teljesítményének eloszlását is (21. ábra). Az 1. évfolyamosok eredményeiről elmondható, hogy a -2 és 2,5 képességtartomány között mozog, ezzel szemben a 2. évfolyamosok teljesítménye szűkebb tartományban, -1,5 és 2,5 között alakul. A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszint fejlődésében bekövetkező változásokat tükrözik ezek az értékek, csakúgy, mint a 3.

osztályosok esetében, akik teljesítménye már -1 és 3 logit közé esik. A 4. és 5. évfolyamosok teljesítményéről már korábban megállapítottuk, hogy nem különböznek szignifikánsan. A teljesítménygörbék alapján azt is kijelenthetjük, hogy ugyanazon képességtartományon belül (-1,5 és 3,5 logit között) alakul mindkét minta tudásszintje. A 6. évfolyamosok eredménye -0,5 és 4 logit tartományban mozog, a tanulók 25%-a 1,5 és 2 logit közötti képességszinttel rendelkezik.

19. ábra

Az 1-6. évfolyamos tanulók teszteljesítményének eloszlása évfolyamonként

7.7. A tanulók teljesítménye a háttérváltozók tükrében

Kérdőívünkben gyűjtöttünk információkat a tanulók szocioökonómiai státuszáról is. A tartós fogyasztási cikkekkel kapcsolatos válaszok eredményeit arra használtuk fel, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben befolyásolják a tanulók teszteljesítményét. Ennek érdekében regresszioelemzést végeztünk, melynek során megvizsgáltuk, hogy a változók bevonásával létrehozható-e olyan regressziós modell, amely alkalmas a tanulók képességszintjében mutatkozó különbségek magyarázatára.

Az elemzés eredményeként a tanulók családja által birtokolt mobiltelefonok száma, a tanulók által birtokolt saját szoba, az autók és a fürdőszobák száma bizonyult olyan változónak, amely magyarázza a tanulók teljesítményében mutatkozó különbségeket. A változók együttesen a variancia 6%-ának magyarázatára alkalmasak. Következő lépésben annak érdekében, hogy egyetlen mutatóval jellemezzhessük a tanulók szocioökonómiai státuszát, összevont mutatót hoztunk létre a regressziós modellbe bevont változók felhasználásával az Országos kompetenciamérésekben alkalmazott családháttér-index mintájára (l. Balázs &

Zempléni, 2004). A változók által megmagyarázott variancia arányában súlyoztuk az említett változókat, majd azokat összevontuk, így létrehozva azt a mutatót, amely képes jellemezni az egyes tanulókat a teszteredményekkel összefüggésbe hozható változók tekintetében.

A 22. táblázat mutatja be, hogy az egyes évfolyamokon hogyan alakul a mutató értéke. A szóráshomogenitás feltétele nem teljesül, így a részminták közötti különbség vizsgálatához a Dunnett T3 post hoc-elemzést használtuk. Az eredmények szerint az. 1. évfolyamos tanulók rendelkeznek a legalacsonyabb értékű mutatóval (átlag: 1,59), ami szignifikánsan kisebb, mint a többi évfolyamon tanuló diákoké. A 2. évfolyamosok mutatója is szignifikánsan alacsonyabb, mint a felsőbb évfolyamoké, ugyanakkor a 3. és 4. évfolyamosokén nem különbözik számottevően. Ugyanez igaz az 5. és 6. évfolyamosok mutatójára is.

22. táblázat. A háttérváltozókból képzett szociökönómiai mutató átlaga és szórása az egyes évfolyamokon, valamint az évfolyamok közötti különbségek

Évfolyam	Átlag	Szórás	F	p	Elkülönülő részminták
1.	1,59	1,02	74,73	0,000	{1} < {2} < {3,4} < {5, 6}
2.	2,14	0,69			
3.	2,34	0,51			
4.	2,38	0,43			
5.	2,46	0,36			
6.	2,46	0,36			

Eredményeink arra utalnak, hogy az 1-2. évfolyamos változatot kitöltő tanulók családjának szociökönómiai státusza kedvezőtlenebb, mint a többi tanulóké, ugyanakkor az 1. és 2. évfolyamosok esetében is számottevő különbség mutatkozik. A 3. és 4. évfolyamosok háttére hasonló, ugyanígy az 5. és 6. évfolyamos diákoké is. Ennek megfelelően megvizsgáltuk, hogyan alakul a tanulók képességszintje és az általunk képzett mutató összefüggése az egyes részmintákon (23. táblázat). A teljes minta esetében a képességszint és az általunk képzett mutató között szignifikáns kapcsolat mutatható ki, habár a korrelációs együttható értéke alacsony ($r=0,23$, $p=0,000$). Az eredmény ugyanakkor arra utal, hogy a kedvezőbb szociökönómiai háttérrel rendelkező tanulók jobb teljesítményt értek el a teszt kitöltésekor, habár ez csak kis mértékben képes magyarázni a tanulók közötti különbségeket. A részminták vizsgálata azt mutatja, hogy egyedül az 1-2. évfolyamos részminta esetében tapasztalható szignifikáns korrelációs kapcsolat a változók között.

23. táblázat. A tanulók szocioökönómiai helyzetét jellemző mutató és a teszteredmények korrelációs együtthatói

	r	p
1-2. évfolyam	0,14	0,011
3-4. évfolyam	0,02	n.s.
5-6. évfolyam	-0,01	n.s.
Teljes minta	0,23	0,000

Feltételezhetjük, hogy a tanulók egyéb jellemzői, például szövegértése is befolyással lehetett a teszten nyújtott teljesítményükre. A legfiatalabb tanulóknak összeállított feladatokhoz nem kapcsolódtak szóbeli utasítások, amely kiküszöbölhették volna a szövegértésben mutatkozó különbségek hatását a tesztteljesítményre. Hódi és Tóth (2016) eredményei szerint az iskola kezdő szakaszában a tanulók szövegértési teljesítményének valamivel több, mint 10%-át magyarázza a tanuló családjának szociökonómiai háttere. Elképzelhető, hogy a kedvezőtlenebb szociökonómiai háttérrel rendelkező tanulók esetében a szövegértés volt az a mediáló tényező, ami hatással volt a tanulók teljesítményére. Kutatásunkban nem gyűjtöttünk adatokat a résztvevők szövegértési teljesítményéről, így ezt nem jelenthetjük ki egyértelműen, azonban a további kutatásokban érdemes lehet megvizsgálni, hogy ha a feladatokat ellátjuk fülhallgatón keresztül meghallgatható utasításokkal, akkor is fennáll-e a tesztteljesítmény és a szociökonómiai háttér közötti kapcsolat.

Ugyanakkor érdekes eredménynek számít, hogy a tanulók iskolai teljesítményével való elégedettség negatívan korrelál a tanulók PV-értékeivel ($r=-0,18$, $p=0,000$) és az iskolába járás szeretetével ($r=-0,19$, $p=0,000$) a teljes mintán. A korrelációs együtthatók ugyanakkor alacsony mértékű együttjárást mutatnak. Mivel a két változó egymással is korrelációt mutat ($r=0,23$, $p=0,000$), ezért megvizsgáltuk az iskolába járás szeretete és a képességszint közötti kapcsolatot parciális korrelációs együttható segítségével is úgy, hogy kontrollváltozónk az iskolai teljesítménnyel való elégedettség volt. Ebben az esetben is megmaradt a szignifikáns negatív együttjárás ($r=-0,15$, $p=0,000$) a változók között, azaz gyengébb teljesítmény érték el azok a tanulók, akik jobban szeretnek iskolába járni. A változók együttjárásának iránya meglepő eredménynek számít, mert tesztünk olyan ismeretelemeket mért, melyek a pedagógusok értékelése szerint az iskolában gyakran megjelennek, ugyanakkor a kerettantervi követelmények között is helyet kapnak. Ezért azt feltételezhetnénk, hogy a tanulók iskolába járásának kedveltsége mint az iskola iránti általános attitűd pozitívan korrelál a tanulók képességszintjével. Ugyanakkor a tanulók attitűdjét számos más tényező is befolyásolhatja, köztük szociális faktorok (pl. mennyire érzik magukat jól osztályközösségükben, milyen visszajelzéseket kapnak tanáraiktól) vagy a tanulók tanulmányi teljesítménye is fontos tényező lehet.

7.8. Részösszefoglalás

Az előkészítő vizsgálatok (2. és 4. előkészítő mérés) alkalmával több lépésben igyekeztünk meghatározni azon nemzeti szimbólumok körét, amelyeket az általános iskolai pedagógusok szimbolikus jelentéssel bírónak tekintenek, ebből fakadóan pedig feltételezhetően pedagógiai gyakorlatuk során kiemelt figyelemben részesítenek. A pedagógusok véleménye és a kerettantervek alapján meghatároztuk mely szimbólumokkal kerülhetnek a tanulók kapcsolatba az iskolában.

Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy ezen információk birtokában létrehozhatók olyan feladatlapok, amelyek alkalmasak a tanulók tudásszintjének jellemzésére. A tesztek működésének vizsgálata megerősítette, hogy tesztjeink alkalmasak a tanulók teljesítményének jellemzésére. Ugyanakkor rámutattak arra, hogy az itemek 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. Ugyanakkor a követelmények tisztázatlanságából, az online mérés korlátaiból is fakadhatnak az említett problémák. A tesztek összeállítását nehezíti, hogy a kerettantervek nem fogalmaznak egyértelműen a követelményeket illetően. Az online mérés korlátai abból adódnak, hogy a vizsgált évfolyamok esetében többnyire olyan feladattípusok alkalmazhatók, amelyek ráismerés szintjén kéri számon a mért ismeretelemeket. Feltételezhetjük, hogy a feladatok egy része jobban működött volna, ha a ráismerés helyett, felidézés szintjén mérte volna a tanulók tudását. Végül a társadalomismereti tudást mérő tesztek esetében számolni kell azzal a nehézséggel, hogy a mérni kívánt tudáseggyüttes meghatározása nehezebb feladat, mint más esetben, valamint, hogy a tanulók tudása kevésbé koherens (Kárpáti, Molnár & Csapó, 2002). Az itemmutatók elemzése megerősítette, hogy tesztjeink esetében is hasonló nehézségekkel kell számolni, ugyanakkor rámutatott a fejlesztési lehetőségekre is. Elsősorban a képeket tartalmazó feladatok esetében lehet a tesztfejlesztés egy lehetősége ezen itemek átalakítása, az érintett szimbólumokkal kapcsolatban más ismeretek mérése, amelyek nem a képi reprezentációkkal állnak összefüggésben. Másrészt elemzésünkben rámutattunk arra, hogy előfordultak olyan feladatok is, amelyek hibásak voltak (l. utasítás, disztraktorok), ezek javítása szintén segítheti a mérés reliabilitásának növelését.

A jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok esetében is érvényes az a megállapításunk, hogy ezek az itemek kilógtak a tesztjeink által mért tudásrendszerből. Az alkalmazott képek validitását egyik előkészítő mérésünkkel alapoztuk meg, így nem az okozta a problémát, hogy nem a nemzeti identitással összefüggő tudást mérték volna. Sokkal inkább az okozta, hogy a tájak felismerése bonyolult ismeretegyüttest igényel, ami a magyar és nem magyar tájakkal kapcsolatos tapasztalatok összegzéseként jön létre. Feltételezhetjük, hogy például a relációk felismerését megvalósító induktív gondolkodás (l. Klauer, 1997) fejlettsége lehet felelős azért, hogy a tanulók milyen mértékben képesek ezeket a tapasztalatokat rendszerezni, ezek alapján kategóriákat képezni. Fontos azt is kiemelni, hogy a tájak felismerése nem képezi a tantervi előírások részét, így nem is elvárás velük szemben, hogy ezen a területen jól teljesítsenek. A jellegzetes magyar tájakkal kapcsolatos teljesítményük vizsgálata ahhoz járul hozzá, hogy a tanulók spontán, nemzeti identitással összefüggő képzeiteinek jellemzőit megismerjük.

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a mérésünkben résztvevő 5-6. évfolyamos tanulók fognak magasabb tudásszinttel rendelkezni. A horgonyitemekkel összekötött tesztjeink lehetővé tették, hogy valószínűségi tesztelméleti módszerekkel is megvizsgáljuk a teszteredményeket. A logitban kifejezett közösségskálának köszönhetően össze tudtuk hasonlítani a különböző tesztváltozatokat kitöltő résztvevők teljesítményét. Az eredmények szerint az 5. és 6. évfolyamos tanulók képességszintje szignifikánsan magasabb, mint fiatalabb társaiké, ugyanakkor a két korosztály esetében is szignifikáns különbség mutatható ki, a 6. évfolyamosok nyújtották a legjobb teljesítményt. 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.

Ha összevetjük eredményeinket a hazai állampolgári műveltség vizsgálatokkal (l. Kinyó, 2015; Kinyó & Molnár, 2012) akkor azt tapasztalhatjuk, hogy kutatásunkból ellenkező tendencia rajzolódik ki, mint a korábbiakból. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a Kinyó és Molnár (2012) által elemzett eredmények elsősorban klasszikus tesztelméleti eszközökkel vizsgálták a tanulók teljesítményét, így a tanulók által kitöltött különböző tesztváltozatokból származó eredmények alapján rajzolódik ki ez a tendencia. Kivételt képez Münnich (1998) kutatása, amelyben horgonyitemekkel összekötött tesztek eredményeiben szintén csökkenő eredményeket tapasztalt általános és középiskolások esetében. Általános iskolások körében gyűjtött adataink azonban arra utalnak, hogy a nemzeti szimbólumok esetében nem érvényes az állampolgári műveltséget vizsgáló kutatások megállapításai, mivel a tanulók tudásszintje az iskolai előmenetellel párhuzamosan nő. A nemzeti szimbólumok esetében olyan tudáseggyüttesről van szó, ami iskolai és iskolán kívüli forrásokból is származik, így az ez eredmény nem meglepő. A tanulók tanulmányaival és a mindennapi tapasztalataik gyarapodásával párhuzamosan egyre több ismerettel rendelkeznek a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban.

A tanulók földrajzi ismereteire vonatkozó szakirodalomban rendre azzal az eredménnyel találkoztunk (l. Bouchier et al., 2002; Kask & Hannust, 2013), hogy a fiúk jobban teljesítenek ezen a területen. Ennek megfelelően negyedik hipotézisünkben azt feltételeztük, ők fognak jobb eredményt elérni a jellegzetes magyar tájakra vonatkozóan. Adataink egyedül az 5. és 6. évfolyamos részminta esetében támasztották alá hipotézisünket, ebben az esetben a fiúk teljesítménye valóban jobb volt. Érdekes eredmények számít ugyanakkor az is, hogy a szimbólumokra vonatkozó feladatok esetében sem találtunk különbséget a nemek között. Általános iskolások állampolgári műveltségére vonatkozó eredmények ezzel szemben a lányok jobb teljesítményéről számolnak be (Kinyó, 2015). Korábban amellet érveltünk, hogy a nemzeti identitás is az állampolgári kompetencia elemének tekinthető (l. Krzywosz-Rynkiewicz et al., 2017; Mátrai, 2002). Eredményeink ugyanakkor arra utalnak, hogy a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszint, azaz a nemzeti identitás tudáskészletének ismeret jellegű elemei esetében nem tapasztalhatók különbségek a fiúk és a lányok teljesítménye között.

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 között együttjárás van. Eredményeink megerősítették, hogy szignifikáns korrelációs kapcsolatok vannak a tájak és a szimbólumok felismerése között. A legerősebb kapcsolat a legfiatalabb résztvevők esetében tapasztalható, ami megerősíti azt a feltételezésünket, hogy a tanulók közötti általános képességbeli különbségek lehetnek a felelősek az eredményekért. Így habár hipotézisünket igazolni tudjuk eredményeinkkel, azonban a kapcsolat magyarázatát másban kell keresnünk, mint amit eredetileg feltételeztünk.

Kérdőívünkben gyűjtöttünk adatokat a tanulók szociökonomiai háttéréről is, hogy megvizsgáljuk, összefüggésbe hozható-e a tanulók teljesítményével. A tanulók tudásszintjében mutatózó különbségek és a családi háttér erre gyakorolt hatása régóta ismert (l. Csapó, 2003b; Csapó et al., 2014). Ötödik hipotézisünket megerősítettük, azonban számolnunk kell azzal, hogy csak a tanulók teljesítményében mutatózó variancia nagyon kis hányadát tudtuk megmagyarázni. Eredményeink szerint csak a tanulók teljesítményében mutatózó variancia csekély hányadát (6%-át) magyarázza a változókból képzett összevont mutató. Hangsúlyoznunk kell ugyanakkor azt is, hogy a családi háttér hatásainak mérésére

többféleképpen is vállalkoznak a kutatások, mi esetünkben a szociökónómiai háttér feltérképezésével vizsgáltuk azt. A szülők iskolai végzettségével is jellemezhető lett volna a résztvevők családi háttere, azonban a vizsgált tanulók életkora nem tette lehetővé, hogy ezekről megbízható adatokat gyűjtsünk.

Eredményeink felvetik azt a kérdést, hogy milyen további változók bevonására van szükség az eredmények magyarázatához. A nemzeti enkluturáció frameworkjéből (Barrett, 2007) kiindulva a család, a kortársak, az iskola, valamint a média jöhet számításba olyan ágensként, amely hatását érdemes lehet vizsgálni. A neveléstudományi kutatások érdeklődésére elsősorban az iskola tarthat számot, a további kutatásokban érdemes lenne megvizsgálni, hogy milyen nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok az iskola identitáskonstrukcióban betöltött szerepéről. 2. előkészítő vizsgálatunk tapasztalatai szerint, habár a megkérdezett pedagógusok kiemelt iskolai feladatnak tartják, kutatásunk megbízhatósága azonban korlátozott volt. A továbblépés egyik lehetősége a pedagógusok nézeteinek, pedagógiai gyakorlatának megismerése lehet. Az osztálytermen kívüli tanulás hatását is érdemes lenne feltérképezni. Füz (2017) eredményei szerint az általános iskolákban a leggyakrabban iskolán kívüli tevékenységek között szerepel a múzeumlátogatás. Érdekes lenne annak feltárása, hogy a tanulók tantárgyi tudásszintjének gyarapításán túl van-e esetleg hatása a tanulók nemzeti identitására a múzeumok látogatása.

Az iskola mellett a szülői hatások jöhetnek még szóba olyan tényezőként, amivel tovább lehet bővíteni a neveléstudományi kutatásokat. Elsősorban annak feltárása lenne hiánypótló, ha megismernénk, hogy a szülők és gyermekeik nemzeti identitása milyen összefüggéseket mutat. Érdekes lenne például megvizsgálni azt, hogy Szabó és László (2014) felnőttek számára kidolgozott nemzettel való azonosulást mérő kérdőíve milyen összefüggést mutat a tanulók jellemzőivel. Emellett az iskolai tevékenységek analógiájára a család szabadidős szokásainak megismerése is értékes adalékokkal szolgálhat.

Hatodik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a tanulók iskola iránti általános attitűdje összefügg teszteljesítményükkel. Az iskolai oktató-nevelő munka során megismert szimbólumok, a róluk szerzett ismeretek részben az iskolából származnak, így azt feltételeztük, hogy az iskola iránti attitűd lehet az egyik olyan indikátor, ami jelzi, hogyan viszonyul a tanuló a tanuláshoz, az iskolai munkához. Eredményeink megerősítették hipotézisünket, azonban a kapcsolat iránya meglepő, negatív korrelációs kapcsolat áll fenn a változók között. A tanulók viszonyulását sokféle tényező befolyásolhatja, kérdőívünk összeállításakor azt feltételeztük, hogy leginkább a tanulók tanulmányi teljesítménye esik erősen latba akkor, amikor ezt a kérdést mérlegelik. Azonban eredményeink arra utalnak, hogy a tanulók attitűdjét egészen más tényezők befolyásolják.

8.A NEMZETI IDENTITÁS ERŐSSÉGÉNEK JELLEMZŐI ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN

8.1. Kutatási célok

A nemzeti identitás központinak tekinthető affektív reprezentációja a nemzeti identitás erőssége, hogy a tanulók számára milyen fontos az identitáskategória. A nemzetközi kutatások gyakran vizsgált jelenségről van szó (l. Clay & Barrett, 2011; Reizábal et al., 2004; Oppenheimer, 2011), amelyről azonban nem rendelkezünk hazai adatokkal az általános iskolások esetében.

Kutatásainkban ezért azt a célt tűztük ki, hogy feltérképezzük a tanulók nemzeti identitásának erősségét. Annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a tanulók jellemzőiről két mérést is megvalósítottunk. Az 1. mérés során a 1-6. évfolyamos tanulók azonosságtudatának erőssége mellett a nemzeti szimbólumok és a jellegzetes magyar tájak felismerésére vonatkozó teljesítményüket mértük, így ezek voltak azok a változók, amelyekkel vizsgáltuk az összefüggést. 2. mérésünkben 5. és 7. évfolyamos tanulók nemzeti identitásának erőssége mellett vizsgáltuk a résztvevők saját nemzetükkel és más nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiáit, valamint önértékelésüket. Annak ellenére, hogy az 1. mérésben 1-6. évfolyamon vizsgálódunk, második mérésünk mintaválasztását részben az indokolta, hogy a tanulók nemzeti sztereotípiáit is vizsgáltuk. A nemzetközi kutatások vizsgálják fiatalabb tanulókat, bár ezekben az esetekben szóbeli kikérdezést alkalmaznak. Kutatásunkban online adatgyűjtés mellett döntöttünk annak érdekében, hogy az elemzések elvégzéséhez szükséges megfelelő minaelemszámot biztosítani tudjuk. Úgy ítéltük meg, hogy a sztereotípiák témaköre olyan kényes kérdés, amely esetében fiatalabb életkorban egy kérdőív nem működne megfelelően, vélhetően a tanulónak több szóbeli utasításra és segítségre lenne igénye. A kiválasztott évfolyamok mellett szól ugyanakkor az is, hogy az énfelfordés jellemzőivel kapcsolatban korábban már bemutattuk, a serdülőkor kezdete fontos változásokat hoz, így a 7. évfolyamosok bevonásával bővíteni kívántuk a vizsgált korosztályt és további információkat akartunk gyűjteni a nemzeti identitás fejlődéséről.

A kérdőíves kutatás mellett szólt az az érv is, hogy a nemzeti identitásról korábban megállapítottuk Pataki (2008,2011) nyomán, hogy dinamikus stabilitás jellemzi, egyes helyzetekben bizonyos reprezentációi aktiválódnak, mások nem. Kérdőívünknek ezért két változatát készítettük el, melyek tartalmilag azonosak voltak, különbség csak abban volt, hogy milyen sorrendben követik egymást a kérdések. A következő fejezetekben bemutatjuk a két nagymintás mérés eredményeit, amelyek a tanulók nemzeti azonosulásának erősségére, sztereotípiáira és ezek összefüggéseire vonatkoznak.

8.2. Kutatási előzmények

1. előkészítő mérésünkben 2014 októberében folytattunk papír-ceruza alapú kérdőíves kutatást (Dancs, 2015a, 2015b), amelyben 244 fő 4. és 6. évfolyamos tanuló nemzeti azonosulásának erősségét és a magyarokkal, amerikaiakkal, romákkal, románokkal és lengyelekkel kapcsolatos sztereotípiát vizsgáltuk. A nemzeti azonosulás erősségét a *Strength of Identification Scale*

(Barrett, 2007) segítségével mértük, melynek adaptálási folyamatát már a 6. fejezetben bemutattuk.

A skála öt kijelentést tartalmaz, melyek a kutatók feltételezése szerint együttesen képesek az azonosságtudat erősségének kifejezésére. Az első kijelentés a tanulók azonosulását méri a nemzeti kategóriával kapcsolatban. A második arra vonatkozik, milyen mértékű büszkeséget éreznek magyarságukkal kapcsolatban. A harmadik kijelentés azt méri, mennyire tartják a tanulók fontosnak az identitáskategóriát, a negyedik esetében azt fejezhetik ki, hogy milyen mértékű pozitív érzéseket vált ki bennük magyarságuk. Az utolsó kijelentés fordított, arra kéri a tanulókat fejezzék ki, hogy milyen érzés lenne számukra, ha valaki rosszat mondana a magyarokra. Ez utóbbi kijelentés az internalizációra vonatkozik, azaz milyen mértékben épült be az identitáskategória a válaszadó énképébe. A csoport negatív értékelésének elutasítása arra utal, az identitáskategória beépült a válaszadó énképébe, a kategória negatív értékelése számára is kellemetlen érzésekkel jár, melyeket el kíván kerülni.

Az eszköz eredeti angol változatában a 11 év alatti tanulók mérésére 4-fokú, az idősebbek mérésére 7-fokú Likert-skálát használtak. Ennek megfelelően a 4. évfolyamosok mérését 4-fokú skálán valósítottuk meg, a válaszadáshoz nemcsak a válaszlehetőségeket adtuk meg a tanulónak, hanem mosolygós arcok segítségével igyekeztünk a résztvevők számára könnyebbé tenni a lehetőségek értelmezését. A 6. évfolyamosok méréséhez 7-fokú skálát használtunk, számukra nem mellékelünk mosolygós arcokat, nekik csak a skála két végpontjához és középső értékéhez tartozó kijelentés állt rendelkezésükre.

Kutatásunk elsődleges célja a magyar változat működésének ellenőrzése volt, ugyanakkor a tanulók jellemzését is meg kívántuk valósítani. Eredményeink szerint a teljes mintán a reliabilitásmutató értéke nagyon jónak mondható (Cronbach- $\alpha=0,90$), a főkomponensanalízissel (KMO=0,85) arról is meggyőződünk, hogy az öt kijelentés egy faktorba rendeződik, mely a variancia 65%-át magyarázza. Kijelenthetjük, hogy a kijelentések összevonásával létrehozható egy olyan változó, amely képes a tanulók azonosságtudatának kifejezésére.

A résztvevők nemzeti identitásának erősségét a következőképpen jellemezhetjük. Minden kijelentéssel rendre az idősebb tanulók értettek inkább egyet, ebből adódóan nem meglepő, hogy a kijelentésekből képzett összevont mutató esetében is hasonló különbséget mutattunk ki. A 6. évfolyamos tanulók tehát erősebben azonosulnak a magyarsággal, nagyobb mértékű büszkeséget fejeznek ki, identitásuk fontosabb és magyarságuk is számukra kellemesebb érzés. Végezetül az internalizáció esetében is ők nyilatkoztak pozitívabban, azaz számukra lenne kellemetlenebb érzés, ha valaki rosszat mondana a magyarokra. A nemek tekintetében nem találtunk különbséget a tanulók között.

8.3. Hipotézisek

A kutatások koncepcióját bemutató fejezetben már megfogalmaztunk általános hipotéziseket, a következőkben pontosítjuk ezeket. Kiegészítjük őket a mérőeszközökre és a vizsgált évfolyamokra vonatkozó speciális hipotéziseinkkel.

H₁: A *Strength of Identification Scale*-t alkalmazó 2001 és 2005 között megjelent publikációk esetében Barrett (2007) gyűjtötte össze a skála megbízhatósági mutatóit. A

hivatkozott kilenc tanulmányban 0,60 és 0,91 között alakult a Cronbach- α értéke. Az újabb publikációkban 0,79-0,81 közötti értékekről számolnak be (Clay & Barrett, 2011; Oppenheimer, 2011). Az említett eredmények alapján feltételeztük, hogy az azonosulás erősségét mérő kijelentések segítségével megbízható becslés adható a tanulók nemzeti identitásának erősségéről kutatásunk esetében is.

- H₂: Vannak arra utaló eredmények, hogy a skála öt kijelentése nem minden esetben rendezhető egyetlen faktorba (l. Gallagher & Cains, 2011; Oppenheimer & Midzic, 2011). Ugyanakkor több eredmény is arra utal, hogy az attitűdállítások egy faktorba rendeződnek és így alkalmasak a nemzeti azonosulás erősségének kifejezésére (Barrett, 2007; Clay & Barrett, 2011; Oppenheimer, 2011). Ez alapján azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy a nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések egy faktorba rendezhetők, melyet a nemzet azonosulás erősségének nevezhetünk.
- H₃: Oppenheimer (2011) vizsgálta a skála segítségével a legszélesebb életkori spektrumot, 8, 10, 12, 14 és 16 évesek nemzeti azonosulásának erősségét mérte a SoIS segítségével. Eredményei szerint csökkenő tendencia érvényesült a résztvevők válaszaiban 14 éves korig. Az említett kutatás alapján mi is abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az 5., 6. és 7. osztályos tanulók nemzeti azonosulása gyengébb lesz, mint fiatalabb társaiké.
- H₄: A nemzeti identitás tudáskészletének elemeként azonosítottuk a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos ismereteket, valamint a nemzeti azonosulás erősségét is (Barrett, 2007). Emellett a szakirodalom a nemzeti szimbólumokat a nemzeti enkulturációban fontos szerepet játszó tényezőként azonosítja (Csepeli, 2002; Dekker et al, 2003). Ezen megállapítások alapján feltételezzük, hogy az 1-6. évfolyamos tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintje összefüggést mutat a nemzeti azonosulás erősségével.
- H₅: A nemzeti identitás tudáskészletébe tartoznak földrajzi ismeretek is (Barrett, 2007). Feltételeztük, hogy együttjárás tapasztalható az 1-6. évfolyamos tanulók földrajzi feladatokon elért pontszáma és nemzeti azonosulásának erőssége között.

8.4. Mérészközök

Kérdőívünk segítségével vizsgáltuk a tanulók nemzeti identitásának erősségét. Ehhez a *Strength of Identification Scale* (Barrett, 2007) hazai adaptált változatát használtuk. 1. előkészítő mérésünkben meggyőződünk arról, hogy a magyar fordítás megfelelően működik, ezért ugyanazokat a kijelentéseket használtuk. A válaszadással kapcsolatban azonban két változtatást is eszközöltünk. Egyrészt a 11 év alattiak méréséhez ajánlott 4-fokú Likert skálát 5-fokúra bővítettük, így a tanulók adhattak semleges választ is. További változtatásunk az volt, hogy az 1-4. évfolyamos változat esetében nem tartottuk indokoltnak az önkategorizációt, a nemzeti büszkeséget és nemzeti identitás fontosságát mérő kijelentéseknél a mosolygós arcok használatát, míg a nemzeti érzés és az internalizáció esetében megtartottuk azokat. Döntésünket azzal indokoljuk, hogy az első három esetben a tanulók véleményére vonatkoznak a kérdések, míg az utóbbi kettő esetében érzéseikre. Az 5-6. évfolyamos változat esetében megtartottuk a válaszadás eredeti formáját, azaz a skála végpontjaihoz és középső értékéhez kapcsolódóan adtuk meg a kapcsolódó kijelentéseket (l. melléklet).

Az 1. mérésben használt kérdőívünk az előző fejezetben bemutatott háttérváltozókat tartalmazta (1. fogyasztási cikkek, iskolába járás szeretete stb.). Annak érdekében, hogy a 2. mérés esetében is megvizsgálhassuk a tanulók válaszait az említett változókkal, ugyanezen kérdések szerepeltek ebben a kérdőívünkben is.

8.5. A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések jellemzői 1-7. évfolyamos diákok körében

Az 1-2. évfolyamosok körében gyűjtött adatok azt mutatják, hogy a mért jelenségek esetében erősödés figyelhető meg, azonban az évfolyamok közötti különbségek csak három esetben szignifikánsak (24. táblázat). Az önkategorizáció (*Mennyire érzed magad magyarnak?*) kérdésre az idősebb tanulók adtak pozitívabb válaszokat. Emellett a különbség mutatható ki abban is, hogy mennyire fontos számukra a nemzeti kategória. Végül a 2. osztályos tanulók számára lenne kellemetlenebb érzés, ha valaki rosszat mondana az identitáskategória képviselőire.

24. táblázat. Az 1-2. évfolyamos tanulók eredményei a nemzeti azonosulását mérő attitűdkijelentések esetében

	1. évfolyam		2. évfolyam		F	p	t/d	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Önkategorizáció	4,04	1,47	4,43	1,03	22,29	0,000	-2,68	0,008
Büszkeség	4,18	1,28	4,43	1,04	8,07	0,005	-1,85	n. s.
Fontosság	4,05	1,39	4,43	1,02	17,11	0,000	-2,70	0,007
Nemzeti érzés	4,59	0,82	4,73	0,68	5,66	0,18	-1,56	n. s.
Internalizáció	2,51	1,45	3,59	1,11	47,70	0,000	-7,04	0,000

A 3. és 4. évfolyamos részminta eredményeiről elmondható, hogy egyetlen esetben sincsen szignifikáns különbség a tanulók válaszai között. (25. táblázat) Az F-próba eredményei azt is megerősítik, hogy nemcsak az átlagok egyeznek meg a két csoportban, hanem a szórások is, azaz a nemzeti identitás fontosságát mérő kijelentések esetében homogénnek tekinthetjük a két részmintát.

25. táblázat. A 3-4. évfolyamos tanulók eredményei a nemzeti azonosulását mérő attitűdkijelentések esetében

	3. évfolyam		4. évfolyam		F	p	t/d	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Önkategorizáció	4,43	1,26	4,43	0,93	0,32	n. s.	-0,06	n. s.
Büszkeség	4,50	0,90	4,51	0,88	0,07	n. s.	-0,09	n. s.
Fontosság	4,45	0,88	4,45	0,88	0,25	n. s.	-0,65	n. s.
Nemzeti érzés	4,58	0,69	4,57	0,75	0,66	n. s.	0,24	n. s.
Internalizáció	4,05	0,83	4,06	0,89	1,78	n. s.	-0,20	n. s.

A tanulók jellemzése mellett arról is képet kaphatunk, hogy az kijelentések elfogadása hogyan függ össze egymással (26. táblázat). Az 1-4. évfolyamosok esetében elmondható, hogy szignifikáns korrelációs kapcsolatos állnak fenn közöttük, ez alól a nemzeti érzés és az internalizáció képez kivételt. Az internalizáció korrelációs együtthatói rendre a legkisebbek, ezért z-próba segítségével összehasonlítottuk azokat a nemzeti érzés esetében kimutatott együtthatókkal, mert azok a legalacsonyabbak a fennmaradó kijelentések közül. Az elemzés szerint az internalizációra vonatkozó kérdés esetében tapasztalt korrelációs együtthatók szignifikánsan gyengébbek, mint a nemzeti érzés korrelációs együtthatói az önkategorizációval ($z=-3,60$, $p=0,000$), a büszkeséggel ($z=-4,60$, $p=0,000$) és a nemzeti identitás fontosságával ($z=-5,10$, $p=0,000$). Ez alapján azt feltételezhetjük, hogy az attitűdkijelentések közül ez gyengébben kapcsolódik a többi változóhoz.

26. táblázat. Az összevont szocioökonómiai mutató és az attitűdkijelentések korrelációs együtthatói az 1-4. évfolyamos részmintán

	1.	2.	3.	4.	5.
1. SES	-				
2. Önkategorizáció	0,13**	-			
3. Büszkeség	0,17**	0,55**	-		
4. Fontosság	0,15**	0,47**	0,58**	-	
5. Nemzeti érzés	n.s.	0,36**	0,39**	0,40**	-
6. Internalizáció	0,33**	0,21**	0,19**	0,19**	n.s.

Megjegyzés: A **-gal jelölt együtthatók $p=0,01$, a *-gal jelölt együtthatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

Érdekes eredmények számít, hogy az előző fejezetben bemutatott szocioökonómiai mutató, amelyet a teszteredménnyel összefüggésbe hozható változókból képeztünk (mobiltelefonok száma, saját szoba megléte, a család által birtokolt autók, fürdőszobák száma) szignifikáns kapcsolatban áll a kijelentések többségével. A z-próbák eredménye az internalizáció esetében a korrelációs együttható szignifikánsan erősebb, mint az önkategorizáció ($z=-4,45$, $p=0,000$), a nemzeti identitás fontossága ($z=-4,41$, $p=0,000$) és a büszkeség ($z=-3,50$, $p=0,000$) esetében.

Az internalizációra vonatkozó kijelentés fordított volt, a *Hogyan éreznéd magad, ha valaki rosszat mondana a magyarokra?* kérdésre kellett a tanulóknak mosolygós arcokat tartalmazó Likert-skála segítségével válaszolniuk, azonban ebben az esetben a vidámabb arc kedvezőtlenebb választ jelentett. Az elemzések megkezdése előtt átkódoltuk a válaszokat, azaz a táblázatban szereplő pozitív együttjárás arra utal, hogy a kedvezőbb körülmények között élő tanulókat jobban zavarná, ha valaki rosszat mondana a magyarokra. Amennyiben negatív előjelű korrelációs együtthatót kaptunk volna, feltételezhetnénk, hogy a kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező tanulók szövegértési nehézsége okozza a problémát.

5-6. évfolyamon 7-fokú Likert-skála segítségével mértük a tanulók attitűdjeit. A két évfolyam eredményeinek összehasonlítása azt mutatja, hogy a tanulók önkategorizációjának mértékében és a nemzeti identitás internalizációjában nincs különbség (27. táblázat). Ugyanakkor elmondható, hogy a 6. osztályos diákok kisebb mértékű büszkeséget fejeztek ki, kevésbé fontos számukra az identitáskategória, valamint magyarságukról kevésbé kedvezően

nyilatkoztak. A vizsgált évfolyamok tanulói a serdülőkor kezdetén vannak, melynek jellegzetessége, hogy a tanulók személyiségfejlődésének egy kiemelt szakasza (Erikson, 1968; Harter, 2012). Ebben a periódusban személyiségük jelentős változásokon megy keresztül, az identitáskategóriák ebben betöltött szerepe sok esetben átértékelődik. Az idősebb tanulók válaszaiban mutatózkodó kedvezőtlenebb attitűdök ezeknek a változásoknak tudhatók be. Feltételezhetjük azt is, hogy a tanulók a kategorizációjukban bekövetkező változások eredményeként tanúsítanak kedvezőtlenebb attitűdöket, mint fiatalabb társaik. Ahogyan a csoportok észlelése egyre differenciáltabbá válik, úgy saját csoportjuk, esetünkben nemzetük iránti elfogultságuk is csökken és kedvezőtlen információk is beépülnek a csoportok értékelésébe. Például a tanulók ismeretei a magyarság történelmének negatív eseményeiről hatással lehetnek arra, hogy milyen mértékű nemzeti büszkeséget fejeznek ki.

27. táblázat. Az 5-6. évfolyamos tanulók eredményei a nemzeti azonosulását mérő attitűdkijelentések esetében

	5. évfolyam		6. évfolyam		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Önkategorizáció	6,24	1,30	6,08	1,40	1,94	n. s.	1,63	n.s.
Büszkeség	6,08	1, 29	5,81	1,51	4,75	0,03	2,59	0,01
Fontosság	6,01	1,31	5,72	1,49	8. 28	0,00	2,79	0,01
Nemzeti érzés	6,05	1, 23	5,81	1,39	5,46	0,02	2,44	0,02
Internalizáció	2,32	1,75	2,45	1,61	4,67	0,03	-1,01	n.s.

Az 5-6. évfolyamos eredményekkel kapcsolatban is megvizsgáltuk a kijelentések összefüggéseit a szociökonómiai mutatóval és egymással (28. táblázat). Szembetűnő különbség, hogy ebben a korosztályban a kijelentések közötti együtthatók értéke magasabb, koherensebb kapcsolatrendszer rajzolódik ki a változók között. Ugyanakkor az internalizáció ebben az esetben is kilóg a sorból. A szociökonómiai mutatóval csak a nemzeti érzés függ össze szignifikánsan, azonban a mutató értéke elhanyagolható. Ez az eredmény ismételtén azt sugallja, hogy az 1-4. évfolyamosok esetében észlelt összefüggés háttérben szövegértési gondok állhattak, a változóhoz tartozó kijelentés értelmezése gondot okozott a tanulók számára.

28. táblázat. Az összevont szocioökonómiai mutató és az attitűdkijelentések korrelációs együtthatói az 5. és 6. évfolyamos részmintán

	1.	2.	3.	4.	5.
1. SES	-				
2. Önkategorizáció	n.s.	-			
3. Büszkeség	n.s.	0,54**	-		
4. Fontosság	n.s.	0,54**	0,57**	-	
5. Nemzeti érzés	0,08*	0,50**	0,62**	0,65**	-
6. Internalizáció	n.s.	0,26**	0,26**	0,31**	0,34**

Megjegyzés: A **-gal jelölt együtthatók $p=0,01$, a *-gal jelölt együtthatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

A kétféle skála összehasonlíthatósága érdekében standardizáltuk az eredményeket. A standardizálás során a Likert-skála értékeit százalékra számoltuk át, így létrehozva a tanulók attitűdkijelentésekkel kapcsolatos egyetértési indexét. A 22. ábra szemlélteti az egyes attitűdkijelentések értékének alakulását a különböző évfolyamokon. A görbékről elmondható, hogy az önkategorizáció, a büszkeség és a fontosság esetében szinte egymásba simulnak, ami arra utal, hogy a tanulók az egyes életkorokban hasonlóképpen értékelték ezeket a kijelentéseket. A nemzeti érzés esetében egy enyhe csökkenő tendencia rajzolódik ki, ugyanakkor 3. és 4. évfolyamon a csökkenés megtorpanása észlelhető. Végül az internalizációról elmondható, hogy ennek az íve tér el leginkább a többi kijelentéstől, ez az 1-től 4-ik évfolyamon tapasztalható, míg 5. és 6. évfolyamon hasonló tendenciák jellemzik, mint a többi változót.

20. ábra

A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések standardizált értékei 1-6. évfolyamon

Varianciaanalízis segítségével megállapítottuk, hogy szignifikáns különbség tapasztalható a különböző évfolyamon tanuló diákok válaszai között minden esetben (29. táblázat). Az önkategorizáció mértéke 1. évfolyamon a legalacsonyabb, az idősebb tanulók határozottabban kategorizálják önmagukat magyarként. A büszkeség esetében a 6. évfolyamosokról mondható el, hogy ők értenek egyet legkevésbé ezzel a kijelentéssel, a többi évfolyam tanulói között nincsen számottevő különbség. A nemzeti identitás fontossága érdekes mintázatot mutat: a 3. és 4. évfolyamos kitöltők számára fontosabb ez az identitáskategória, mint az 1. évfolyamon tanuló diákoknak, ugyanígy az 5. és 6. évfolyamosok némely esetekben kedvezőtlenebb attitűdöket tanúsítottak, mint fiatalabb társaik. A nemzeti érzés esetében tapasztalt különbségek

hasonlóak a büszkeség esetében tapasztaltakhoz, míg az internalizáció esetében ellentétes tendencia érvényesül, azaz az idősebb tanulók válaszai kedvezőbbek.

29. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések standardizált értékei és különbségei az egyes évfolyamokon

Attitűdkijelentések	Évfolyam						F	p	Évfolyamok közötti különbségek
	1.	2.	3.	4.	5.	6.			
Önkategorizáció	75,87	85,67	85,68	85,79	85,30	83,38	3,72	0,002	{1} < {2,3,4,5,6}
Büszkeség	79,55	85,76	87,50	87,66	82,93	76,34	8,91	0,000	{1, 6} < {2,3,4,5}
Fontosság	76,26	85,80	86,26	87,42	80,22	76,44	9,49	0,000	{1} < {3,4}, {6} < {2,3,4}, {5} < {4}
Nemzeti érzés	89,86	93,17	89,55	89,21	79,34	77,53	21,24	0,000	{5,6} < {1,2,3,4}
Internalizáció	37,79	64,82	76,19	76,55	77,28	75,10	53,12	0,000	{1} < {2} < {3,4,5,6}

Az eredmények rámutatnak arra, hogy észlelhetők különbségek a különböző életkorú tanulók válaszai között, azért bizonyos általános tendenciák is érvényesülnek. A büszkeség, a fontosság és a nemzeti érzés esetében rendre az 5. és/vagy 6. évfolyamos diákok válaszai a legkedvezőtlenebbek, míg az internalizáció esetében az 1. és 2. évfolyamosoké. Az idősebb tanulók kedvezőtlenebb válaszai arra utalnak, hogy ezek az attitűdök az életkor előrehaladtával kedvezőtlenebbé válnak, a tanulók válaszai kevésbé pozitívak. A tanulók mindennapi tapasztalatainak gyarapodása, kognitív képességeinek fejlődése mind olyan tényezők tekinthető, ami hatással lehet erre a folyamatra. Az internalizációt mérő kijelentés esetében továbbra sem zárhatjuk ki azt a lehetőséget, hogy a kérdés túlzottan bonyolult volt a tanulók számára, így szövegértési nehézségek adódtak annak értelmezésekor. Ez megmagyarázná azt, hogy a legfiatalabb tanulók válaszaiban miért észlelhető jelentős mértékű eltérés idősebb társaikhoz viszonyítva.

8.6. A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések jellemzői 5. és 7. évfolyamon

2. mérésünkben azt tapasztaltuk, hogy mindegyik kijelentés esetében szignifikáns különbség tapasztalható a tanulók válaszai között, rendre az idősebb tanulók tanúsítottak kedvezőtlenebb attitűdöket (30. táblázat). Kevésbé jellemző rájuk az erős önkategorizáció, a büszkeségérzet, nemzeti identitásuk fontossága, a nemzeti érzés és a nemzeti identitás belsővé tétele. Az eredmények interpretálásának további lehetősége, hogy a tanulók életkori különbségei és ebből

fakadóan én-rendszerük eltérő szerkezete magyarázza az eltérést. A serdülőkör elején járó tanulók én-rendszere sok változáson megy keresztül, így érthető, hogy identitáskategóriáik fontossága, én-rendszerben betöltött szerepe változik, esetleg csökken. Ennek megfelelően a nemzeti azonosulás erősségét mérő kérdésekre adott válaszaik kedvezőtlenebbek, mint fiatalabb társaiké.

30. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések átlagai, szórásai az 5. és 7. évfolyamosok eredményeiben

	5. évfolyam		7. évfolyam		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Önkategorizáció	6,14	1,56	5,98	1,42	0,81	n.s.	2,02	0,04
Büszkeség	5,88	1,61	5,70	1,64	1,10	n.s.	2,22	0,03
Fontosság	5,89	1,66	5,51	1,72	4,57	0,03	4,42	0,00
Nemzeti érzés	6,04	1,46	5,68	1,45	4,17	0,04	4,79	0,00
Internalizáció	5,60	1,88	5,22	1,66	12,75	0,00	4,30	0,00

Az 1. mérés esetében felállítottunk egy olyan regressziós modellt, amely a családi háttérváltozók bevonásával igyekezett a tanulók teljesítményében mutatkozó különbségeket feltárni. Ebben az esetben is megnéztük, hogy mely változók esetében találunk összefüggést az attitűdkijelentések esetében. Regressziós modellünkben csak a mobiltelefonok és a könyvek száma bizonyult olyan változónak, amely képes a válaszokban mutatkozó csekély mértékű (3%) variancia magyarázatára.

Az előző fejezetben ismertetett módon a regressziós modellben megjelent változók súlyozásával létrehoztunk egy szocioökonómiai mutatót. Az attitűdkijelentések közötti összefüggések elemzésekor megvizsgáltuk azok kapcsolatát ezzel a mutatóval is (31. táblázat). A kijelentések esetében hasonló eredmény rajzolódik ki, mint az 1. mérés 5-6. évfolyamosai esetében. A kapcsolatok minden esetben szignifikánsak, ugyanakkor a korrelációs együttható értéke magas, ami egy koherens, szorosan összefüggő változórendszerre utal, ebből ismételtén az internalizációt mérő kijelentés lóg ki.

31. táblázat. Az összevont szocioökonómiai mutató és az attitűdkijelentések korrelációs együtthatói az 5. és 7. évfolyamos részmintán

	1.	2.	3.	4.	5.
1. SES	-				
2. Önkategorizáció	0,20**	-			
3. Büszkeség	0,16**	0,59**	-		
4. Fontosság	0,14**	0,56**	0,68**	-	
5. Nemzeti érzés	0,12**	0,56**	0,65**	0,69**	-
6. Internalizáció	0,12**	0,28**	0,28**	0,34**	0,33**

A szociökönómiai mutató ezúttal minden esetben szignifikáns kapcsolatban van a kijelentésekkel, ami arra utal, hogy a kedvező háttérű családok gyermekei kedvezőbb attitűdöket tanúsítottak. Az együttthatók értéke azonban arra utal, hogy csak csekély mértékben magyarázzák egymás varianciáját a változók. Az internalizáció ezúttal is együttjárást mutat a családi háttérrel, azonban a többi változó szintén szignifikáns együttjárása miatt ezúttal ebből következtetünk arra, hogy a szövegértési problémák okozzák a kapcsolatot.

8.7. A nemzeti azonosulás erősségének jellemzői

Megvizsgáltuk mindkét mérés során, hogyan alakul a kijelentések reliabilitása a teljes mintán. Az 1. mérés esetében a Cronbach- α értéke elfogadható (0,73), ami alapján kijelenthetjük, hogy a kijelentések alkalmasak a nemzeti identitás erősségének jellemzésére. Az internalizációra vonatkozó kérdés kapcsolódik a leggyengébben a többi elemhez, így annak törlésével 0,78-ra növelhető a mutató értéke. A 2. mérés esetében is megvizsgáltuk a kijelentések konzisztenciáját. A Cronbach- α értéke ezúttal 0,83 és szintén az internalizációt mérő kijelentés törlésével lehetne értékét növelni (0,87-re). Mivel az öt kijelentést úgy dolgozták ki, hogy a nemzeti azonosulás erősségének öt külön dimenzióját fedje le, így nem törölhetők a gyengébben kapcsolódó kijelentések, mert így sérülne a mért konstruktum validitása.

A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentéseket úgy dolgozták ki a kutatók, hogy egy látens változót alkossanak, amely egyetlen összevont mutató segítségével alkalmas jellemezni a tanulók nemzeti azonosulásának erősségét. Elemzésünkben főkomponenselemzés segítségével a teljes mintán megvizsgáltuk, hogy a kijelentések esetében teljesül-e ez a feltétel (32. táblázat). A KMO-mutató értéke az öt kijelentés segítségével végzett elemzés során 0,72, így alkalmasak a főkomponenselemzés elvégzéséhez. Az eredmények szerint mind az öt kijelentés egy faktorba rendeződik, ezek együttesen a variancia 50,21%-át magyarázzák. A 2. mérés eredményei kapcsán is elvégeztük a főkomponenselemzést. A KMO-mutató értéke 0,85, a kijelentések szintén rendezhetők egyetlen faktorba, amely a variancia 61,26%-át magyarázza.

32. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések faktorsúlyai az 1. és 2. mérésben

	1. mérés	2. mérés
Önkategorizáció	0,75	0,78
Büszkeség	0,80	0,85
Fontosság	0,80	0,86
Nemzeti érzés	0,72	0,85
Internalizáció	0,39	0,50
Megmagyarázott variancia	50,21%	61,26%

Következő lépésben az elemzésbe bevont változók standardizált értékeinek összesítésével létrehoztuk a kijelentéseket tömörítő faktor értékét. Ennek során a kijelentésekre adott válaszokat százalékra számoltuk át, a legmagasabb skálafok választása felelt meg a 100%-nak. Ezt követően az öt kijelentés értékét összesítettük így egy 0-tól 500-ig terjedő skálát kaptunk, amely kifejezi a tanulók nemzeti azonosulásának erősségét és összehasonlíthatóvá teszi a

kétféle skálán adott válaszokat. A 23. ábra mutatja be, hogyan alakul a faktor értéke az 1. és 2. mérésben részt vevő évfolyamok esetében. A görbe alapján megállapíthatjuk, hogy a nemzeti identitás erősségének növekedése tapasztalható az 1-3. évfolyamon, majd stagnálás következik, ezt követően csökkenő tendencia érvényesül. Fontos megjegyezni, hogy adataink két mérési pontból származnak, így az 1. mérés esetében kapott értékeket nem kötöttük össze a 2. mérésben szereplő 7. évfolyamosok eredményével. Ugyanakkor a két időpontban gyűjtött adatok arra alkalmasak, hogy előre jelezzenek tendenciákat ezen évfolyam esetében is. Az eredmények arra utalnak, hogy a mutató értéke tovább csökken ezen az évfolyamon. Természetesen következtetésünk érvényessége korlátozott, a jövőbeni keresztmetszeti és longitudinális mérések feladata annak igazolása, hogy valóban ez a tendencia érvényesül-e.

21. ábra

A nemzeti azonosulás erősségének jellemzői az egyes évfolyamokon

Ezúttal is varianciaanalízissel ellenőriztük, hogy a diagramon leolvasható tendencia esetében mely különbségek tekinthetők szignifikánsnak (33. táblázat). Számottevő eltérés tapasztalható a nemzeti azonosulás erősségének tekintetében a különböző életkorú tanulók között. Az 1. évfolyamosok értéke a legalacsonyabb, őket a 2., 6. és 7. évfolyamos diákok követik, akik eredményei nem különböznek szignifikánsan. Legmagasabb mutatóval a 3. és 4. évfolyamosok rendelkeznek, akik eredménye nem különbözik szignifikánsan. Ezen eredmények alapján elmondható, hogy ezen korosztályokban tetőzik a nemzeti azonosulás erőssége, a fiatalabbak esetében erősödés figyelhető meg, míg az idősebb tanulók értékei csökkenést mutatnak, azonban az 5. évfolyamtól kezdődően nincsen közöttük jelentős különbség.

33. táblázat. Az 1-7. évfolyamos tanulók nemzeti azonosulásának jellemzői és különbségei

Évfolyam	Átlag	Szórás	F	p	Évfolyamok közötti különbségek
1.	325,32	115,54			
2.	398,58	87,25			
3.	415,58	75,74			{1} < {6,7} < {3,4},
4.	416,64	80,56	22,01	0,000	{1} < {2},
5.	403,76	100,10			{1} < {7} < {5}
6.	387,32	103,53			
7.	379,23	104,82			

A szakirodalom alapján azt feltételeztük, hogy az 5., 6. és 7. évfolyamos tanulók nemzeti azonosulásának erőssége lesz a leggyengébb. Eredményeink ezt bizonyos évfolyamokkal kapcsolatban megerősítik, ugyanakkor más esetekben nem. Az 1. évfolyamosok eredménye a legalacsonyabb, amit magyarázhatunk az identitáskonstrukció korai szakaszával. Ugyanakkor a szórás is ebben az évfolyamban a legnagyobb, ami utalhat arra, amit már korábban is feltételeztünk: a legfiatalabb tanulók esetében nehézséget okozhatott az internalizációra vonatkozó kérdés értelmezése. Ha eredményeinket összevetjük a 22. ábrán szereplőkkel, melyek az egyes kijelentésekkel való egyetértést mutatják be, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy az internalizációra vonatkozó kérdés alacsony támogatottsága minden bizonnyal sokat ronthatott a tanulók eredményein. Így elsősorban ezzel magyarázhatjuk a tapasztalt különbséget. Ugyanakkor nem vethetjük el annak lehetőségét sem, hogy az iskolába lépő tanulók nemzeti identitása fejletlenebb, mint idősebb társaiké, így ez a tényező is szerepet játszhat az eredményekben.

Az 5., 6. és 7. évfolyamos tanulók eredményéről azt állapíthatjuk meg, hogy a 6. és 7. évfolyamosok nemzeti identitása nem különbözik szignifikánsan, azonban mindkét esetben gyengébb, mint 5. évfolyamos társaiké. Ezzel párhuzamosan eredményünk nem tér el számottevően a 2., 3. és 4. évfolyamosokétól, így nem jelenthetjük ki, hogy a három csoport mutatója a legalacsonyabb. Az eredmények azt tükrözik, hogy 5. évfolyamot követően jelentkezik az a csökkenő tendencia, ami a szakirodalom alapján természetes jelenségnek tekinthető.

8.8. A nemzeti azonosulás erőssége és a teszteredmények összefüggései

Korábban bemutattuk, hogy a nemzeti identitás komponenskészletébe sokféle elem tartozik, köztük a nemzeti identitás fontossága és a nemzeti szimbólumok ismerete. Ebből kiindulva feltételezhetjük, hogy a változók nem függetlenek egymástól, hanem pozitív együttjárás tapasztalható értékeik között. Annak tisztázása érdekében, hogy milyen összefüggés áll fenn az említett változók között, 1. mérésünk eredményeit felhasználva megvizsgáltuk az attitűdkijelentések és a teszteredmények kapcsolatát.

A változók minden esetben szignifikáns együttjárást mutatnak. Nem meglepő módon a teszten elért összpont és a szimbólumokra vonatkozó pontok esetében nagyon hasonló eredmények születtek (34. táblázat). Az 1-2. évfolyamosok esetében szignifikánsan erősebb korrelációs együtthatót kaptunk az összpont és az azonosulás erőssége között, mint 3-4.

évfolyamon ($z=5,18$, $p=0,000$) és 5-6. évfolyamon ($z=5,97$, $p=0,000$). A jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok esetében csak az 1-2. és 5-6. évfolyamos együtttható erőssége különbözik szignifikánsan ($z=1,90$, $p=0,029$).

34. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségének korrelációs kapcsolatai a teszteljesítményekkel 1-6. évfolyamon

Évfolyam	Összpont		Szimbólumokra vonatkozó feladatok		Földrajzi feladatok	
	r	p	r	p	r	p
1-2. évfolyam	0,51	0,000	0,52	0,000	0,27	0,000
3-4. évfolyam	0,22	0,000	0,20	0,000	0,17	0,000
5-6. évfolyam	0,18	0,000	0,17	0,000	0,15	0,026

Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy leginkább az 1-2. évfolyamon mér olyan tudáseggyüttest a tesztünk, ami a nemzeti identitás erősségével összefügg. A korrelációs együttthatók a többi évfolyamon szignifikánsan kisebbek, ami arra utal, hogy a nemzeti szimbólumok és a tájak felismerése függetlenedni kezd a nemzeti identitás affektív elemétől. Ezt magyarázhatjuk azzal, hogy a tesztünk a szimbólumok esetében elsősorban olyan ismereteket mért, amelyek az iskolai tananyagban is helyet kapnak. Feltételezhetjük, hogy az iskolai előmenetellel párhuzamosan egyre többet foglalkoznak ezekkel a tanulók, ami miatt a tudásszintjükben tapasztalható különbségek csökkennek, emiatt a nemzeti identitásuk erősségében fellelhető különbségek kevésbé magyarázzák ezeket.

A jellegzetes magyar tájak felismerése szintén minden esetben összefügg a nemzeti azonosulás erősségével, ugyanakkor kijelenthetjük a közöttük lévő kapcsolat azonos erősségű 1-2. és 3-4. évfolyamon, viszont 5-6. évfolyamon szignifikánsan gyengébb kapcsolatot jelez, mint a legfiatalabbak esetében.

8.9. Részösszefoglalás

Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések segítségével megbízható becslés adható a vizsgált tanulók nemzeti identitásának erősségéről. Mind az 1-6. évfolyamosok, mind az 5. és 7. évfolyamosok bevonásával végzett mérésünk eredményei megerősítették ezt a feltételezésünket. Az 1. előkészítő mérésben használt attitűdkijelentéseken bizonyos esetekben változtatásokat hajtottunk végre, valamint az online mérés lehetőségeihez szabva mutattuk be azokat a tanulóknak (pl. egy oldalon egy kérdés szerepelt). A változtatások ellenére a kijelentések megfelelően működtek, segítségükkel megbízhatóan tudtuk jellemezni a tanulókat. A nemzetközi kutatásokkal is egybevág eredményünk, ezek 0,79-0,81 közötti Cronbach- α értékekről számolnak be (Clay & Barrett, 2011; Oppenheimer, 2011).

Ezzel összefüggésben azt is feltételeztük, hogy az öt kijelentés egy faktorba rendezhető, amely kellően jó magyarázó erővel bír, így összevont értékükkel jellemezni tudjuk a diákok nemzeti azonosulásának erősségét. A faktoranalízis minkét mérési pont eredményeivel

kapcsolatban megerősítette hipotézisünket, hogy ezt elfogadhatjuk. Ugyanakkor az attitűdkijelentések egyes évfolyamokon tapasztalható jellemzőinek elemzése arra is rámutatott, hogy a különböző évfolyamú tanulók esetében feltételezhetően különbözőképpen működnek. Ezért valószínűsítjük, hogy jelentős invariancia jellemezheti faktorunkat, amelyben az életkor jelenhet meg olyan tényezőként, amely esetében eltérő működést feltételezhetünk. A skálát használó kutatások eddig az enkulturációs különbségekkel magyarázták a tapasztalt invarianciát (l. Gallagher & Cains; 2011; Oppenheimer & Midzic; 2011; Stavranides & Georgiou, 2011). Ugyanakkor eredményeink rámutattak, hogy érdemes lehet a továbbiakban azt is vizsgálni, hogyan szerveződik a különböző életkorú tanulók azonosulásának erőssége.

Az azonosulás erősségével kapcsolatban azt az eredményt kaptuk, hogy az 1., a 6. és a 7. évfolyamos tanulók értéke a legalacsonyabb. Elemzésünkben rámutattunk, hogy az internalizációt mérő kijelentés esetében szövegértési nehézségek léphettek fel, ami az eredményekben is tükröződik. 1. mérésünk alkalmával a tanulók számára nem volt elérhető a feladatok szóbeli utasítása, emiatt nem zárhatjuk ki ezt a lehetőséget. Végezetül az a lehetőséget sem vethetjük el, hogy a tanulók identitásfejlődésének egyik sajátosságáról van szó. A további kutatások előkészítésekor ezért mindenképpen szem előtt kell tartani ezeket a szempontokat, melyek segítségével tisztázható, hogy a szövegértési nehézségek vagy az identitásfejlődés jellemzői magyarázzák az eredményeket.

Ha eredményeinket összevetjük az Oppenheimer (2011a) által közöltekkel, akkor hasonló tendenciák rajzolódhatnak ki. Eredményeink szerint is az 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 középiskolások nemzeti azonosulásának erőssége. A további kutatások egyik feladata lehet ennek a kérdésnek a megválaszolása.

Eredményeink megerősítették azt is, hogy a tanulók nemzeti azonosulásának erőssége összefügg a nemzeti szimbólumok és a jellegzetes magyar tájak felismerésén nyújtott teljesítményükkel. Az elemzések ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a teljes tesztteljesítmény esetében az 1-2. évfolyamos tanulók esetében a legerősebb ez az együttjárás. A jelenséget az magyarázhatja, hogy az iskolai tanulmányok részeként foglalkoznak a tanulók a nemzeti szimbólumokkal az iskolában, míg az 1. évfolyamosoknak ekkor még többségében iskolán kívüli tapasztalatai vannak. Elképzelhető, hogy a családi szokások, a szülők nemzeti identitás mind olyan tényező lehet, ami hatással van arra, mennyit foglalkoznak ezekkel a témákkal otthon, így jelentős különbségek lehetnek a tanulók között a családi háttér függvényében. Ugyanakkor a tájak felismerésére vonatkozó feladatok esetében az a lehetőséget sem vethetjük el, hogy a tanulók általános képességeiben mutatkozó különbségek inkább felelősek a teljesítményért, mint a tanulók nemzeti identitása.

9. A NEMZETI SZTEREOTÍPIÁK JELLEMZŐI ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI 5. ÉS 7. ÉVFOLYAMON

9.1. Kutatási célok

A nemzeti identitás kognitív reprezentációi közé tartoznak különféle vélekedések is, például a nemzeti autosztereotípiák és a heterosztereotípiák. A tanulók jellemzőiről többféle nemzetközi eredmény látott napvilágot (l. Inguglia & Musso, 2013; Oppenheimer & Midzic, 2011; Stavriniades & Georgiou, 2011), ugyanakkor az általános iskolások esetében ezúttal sem rendelkezünk hazai eredményekkel. A nemzeti identitással foglalkozó hazai kutatások a serdülőkre fókuszálnak és leginkább a tanulók ismereteit, vélekedéseit vizsgálják (Dancs, 2016a).

Kutatásunk célja 5. és 7. évfolyamos tanulók nemzeti sztereotípiáinak megismerése, annak feltérképezése, hogy a tanulók nemzeti azonosulásának erőssége összefüggésbe hozható-e a más nemzetekhez társított heterosztereotípiákkal. Az identitáskategóriák működését vizsgáló kutatások felnőttek és gyerekek esetében is találtak arra utaló bizonyítékokat, hogy bizonyos esetekben kapcsolat van a változók között. Azonban vannak arra utaló eredmények is, hogy csak bizonyos nemzetek (pl. hagyományosan ellenségnek tekintett nemzetek) esetében van közöttük összefüggés. A sztereotípiákkal kapcsolatban vizsgált másik változónk a tanulók önértékelése. A társas identitás elmélete szerint az önértékelés fenntartásának egyik stratégiája a csoportok fel- és leértékelése. Ebből kiindulva kutatásunkban vizsgáltuk azt is, hogy van-e összefüggés a tanulók általános önértékelése, valamint a csoportok értékelése között.

9.2. Kutatási előzmények

1. előkészítő mérésünk egyes részleteit a nemzeti azonosulás erősségével kapcsolatban már bemutattuk. 2014-es papír alapú mérésünkben a nemzeti azonosulás és a sztereotípiák méréséhez használt eszközeink kipróbálására, magyar fordításuk ellenőrzésére került sor. A sztereotípiákat egy vonástulajdonításos feladat segítségével mértük, amelyben a tanulóknak a célcsoportokkal kapcsolatban kellett a megadott tulajdonságok közül kiválasztani azokat, amelyeket jellemzőnek tartottak. Kutatásunkban a magyarok, amerikaiak, romák, románok és lengyelek voltak a célcsoportok, esetükben kellett a tanulóknak a feladatban szereplő 12 tulajdonság közül kiválasztaniuk azt, amelyet jellemzőnek találtak az adott csoportra.

A tanulóknak mindegyik nemzet, illetve kisebbség kapcsán el kellett végezniük a szelektálást. A kitöltők dönthették el, hogy melyik jelzőt választják ki, így előfordulhatott olyan eset is, hogy egy tulajdonságpár esetében egyetlen egyet sem társítottak az adott nemzethez vagy kisebbséghez. A 12 tulajdonság között 6 tulajdonságpár volt (barátságos-barátságtalan, becsületes-nem becsületes, tiszta-koszorús, okos-bután, szorgalmas-lusta), amelyeket véletlenszerűen soroltuk fel kérdőívünkben.

A kérdőívünk tartalmazott egy szemantikus szelekciós tesztet is (Szabó, Németh & Nafrádi, 2013), amelyben a tanulóknak két dimenziósó (esetünkben a szeretet és a félelem), valamint a már említett öt nemzet és kisebbségi csoport szerepelt kategóriaszóként. A diákoknak minden dimenzió- és kategóriaszó esetében 16 kép közül kellett 8-at választaniuk

(1. és 2. melléklet), ezt követően összesítettük a kategóriaszavak és az egyes dimenziószavak közös választásait, amelyek a csoportok iránti implicit viszonyulásként értelmezhetők.

Eredményeink szerint a vonástulajdonítási feladat (amely az explicit attitűdöket mérte), hasonló tendenciát mutatott, mint az implicit attitűdöket mérő szemantikus szelekciós teszt. A kétféle mérőeszköz alkalmazásával az volt a célunk, hogy egy már validált eszköz (a szemantikus szelekciós teszt) és a vonástulajdonítási feladat magyar fordításának eredményeit össze tudjuk vetni, megvizsgáljuk, hogy a válaszadók explicit és implicit attitűdjei hogyan alakulnak (Dancs, 2017).

A csoportok általános értékeléséről elmondható, hogy a 4. osztályosok legpozitívabban a magyarokat látják, őket követik a lengyelek, az amerikaiak és a románok (ez utóbbi három csoport esetében különböztek szignifikánsan a diákok válaszai), legkevésbé kedveltek a romák. A 6. osztályosok válaszai a sorrend tekintetében ugyanígy alakulnak, eltérés abban mutatkozott, hogy a magyarok és lengyelek megítélése nem különbözik szignifikánsan, így ők a legkedveltebbek. A többi csoport értékelésében minden esetben szignifikáns különbség tapasztalható.

Megvizsgáltuk a vonástulajdonítási feladat és a nemzeti azonosulás erőssége közötti összefüggést is; az elemzések szerint 4. évfolyamon ($r=0,24$, $p=0,020$) és 6. évfolyamon is ($r=0,47$, $p=0,000$) is pozitív korreláció tapasztalható a nemzeti azonosulás erőssége és a magyarok pozitív megítélése között. A 4. osztályosok válaszaiban más kapcsolat nem mutatható ki, míg a 6. osztályosoknál a nemzeti azonosulás erőssége együttjárást mutat a magyarok ($r=-0,68$, $p=0,000$), a romák ($r=-0,33$, $p=0,001$) és a románok negatív értékelésével ($r=-0,36$, $p=0,001$). Ez az eredmény arra utal, hogy az erősebb azonosulással rendelkező válaszadók egyúttal kevesebb negatív vonást tulajdonítanak a magyaroknak, a romáknak és a románoknak.

Ezek az összefüggések ellentmondani látszanak a szakirodalom feltételezéseinek, miszerint bizonyos esetekben pozitív összefüggés mutatható ki az erősebb nemzeti azonosulás és a csoportok negatívabb értékelése között. Ugyanakkor mivel nem kellett a tanulóknak minden tulajdonság esetében dönteniük, így előfordulhatott, hogy a tanulók inkább visszatartották negatív értékeléseiket.

9.3. Hipotézisek

- H₁: Oppenheimer (2011b) metaelemzésében rámutatott, hogy a saját nemzet pozitív értékelése általános tendenciaként rajzolódik ki a különböző nemzetek tanulói körében végzett vizsgálatokból. Eredményeire támaszkodva kutatásunkban mi is abból a hipotézisből indulunk ki, hogy az 5. és 7. évfolyamos tanulók a magyarokat értékelik a legpozitívabban.
- H₂: A nemzeti enkulturáció sajátosságaival kapcsolatban rámutatott a szakirodalom arra a tényre, hogy a történeti narratívákban negatív színben megjelenő nemzetek értékelése kedvezőtlen a tanulók körében (Barrett, 2007). Az olasz gyerekek a németeket (Inguglia & Musso; 2011) az angolok szintén a németeket látják a legkedvezőtlenebben (Clay & Barrett, 2011). Mindezek alapján mi is azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy a felsorolt nemzetek közül az 5. és 7. évfolyamos tanulók románokra vonatkozó heterosztereotípiái a legkedvezőtlenebbek.

- H₃: Ugyanígy az enkulturációs mintázatok egyik sajátossága, hogy a tanulók nem utasítanak el automatikusan minden más nemzetet, vannak olyanok, amelyeket pozitívan értékelnek. Korábbi kutatásunk például megerősítette, hogy a magyar tanulók saját nemzetüket és a lengyeleket is hasonlóan pozitívan értékelik (Dancs, 2015a, 2015b). Nagymintás mérésünkben is azt feltételeztük, hogy az 5. és 7. évfolyamos tanulók heterosztereotípiái a lengyelekkel kapcsolatban a legkedvezőbbek.
- H₄: A társas identitás elmélete (Tajfel & Turner, 1979) abból a premisszából indul ki, hogy az egyének pozitív önértékelésük fenntartására törekcszenek. Ennek egyik lehetősége, hogy saját csoportjukat felértékelik, másokat leértékelik. A nemzetközi eredmények megerősítik, hogy a gyerekek körében a saját csoport felértékelése jellemző jelenség (Oppenheimer, 2011b). Ezért azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy az 5. és 7. évfolyamos tanulók autosztereotípiája összefüggést mutat a nemzeti azonosulás erősségével.
- H₅: A más nemzetek leértékelésével kapcsolatos eredmények ellentmondásosak (Oppenheimer, 2011b), ennek ellenére a társas identitás elméletének szerteágazó eredményeire (l. Hornsey, 2008) alapozva abból a hipotézisből indulunk ki, hogy az 5. és 7. évfolyamos tanulók heterosztereotípiái összefüggést mutatnak a nemzeti azonosulás erősségével.
- H₆: A társas identitás elméletének (Tajfel & Turner, 1979) alapfelvetése, hogy az egyének pozitív önértékelésük fenntartása ösztönzi az egyes csoportok le- és felértékelését. Ennek megfelelően a tanulók heterosztereotípiái és autosztereotípiája összefügg önértékelésükkel.
- H₇: Pataki (2008, 2011) dinamikus rendszerként értelmezi az ént, ebből fakadóan annak társas alrendszerét is, amelyben az identitáskategóriák kapnak helyet. Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy a résztvevők által kitöltött kérdéseknek van-e hatásuk a válaszokra. Amennyiben valóban egy dinamikus, gyorsan változó rendszerről van szó, akkor azt feltételezhetjük, hogy eltérők lesznek a résztvevők válaszai. Az auto- és heterosztereotípiákat mérő kérdéseket a nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések előtt kitöltő tanulók nemzeti azonosulása szignifikánsan magasabb.

9.4. Mérészközök

Mivel kutatásunkban a tanulók attitűdjeit kérdőívek segítségével kívántuk mérni, ezért behatároltak voltak a lehetőségeink a vélekedésekkel kapcsolatos adatgyűjtés esetében is. Korlátozottak voltak a lehetőségeink a vizsgálható évfolyamokkal kapcsolatban, attól tartottunk, hogy a legfiatalabb tanulók esetében az írásbeli kikérdezés hatékonysága alacsony lenne. Ezért döntöttünk úgy, hogy a sztereotípiák mérését idősebb tanulók, 5. és 7. évfolyamosok körében valósítjuk meg.

A nemzeti identitás elemei közül a nemzeti azonosulás erősségét vizsgáltuk kutatásunkban. Ehhez a már ismertetett *Strength of Identification Scale*-t alkalmaztuk (Barrett, 2007). A nemzeti azonosulás kognitív elemei közül mértük a tanulók saját nemzetével kapcsolatos sztereotípiáját (l. autosztereotípiia), valamint a más nemzetekről, ezek között az

amerikaiakról, románokról és lengyelekről kialakított képet (l. heterosztereotípiák). A 2017-es mérés tervezésekor egyrészt az online mérés eltérő lehetőségei, valamint a korábbi tapasztalatok miatt döntöttünk amellett, hogy megváltoztatjuk a válaszadás módját, és arra kérjük a tanulókat, hogy mindegyik tulajdonságról döntsenek. Az előkészítő mérésben tapasztalt negatív korrelációk arra engedtek következtetni, hogy bizonyos esetekben a tanulók visszatartották válaszaikat. A válaszadás módjának megváltoztatásával ezt szeretnénk volna kiküszöbölni.

A tanulók nemzeti sztereotípiáit saját nemzetükkel, az amerikaiakkal, románokkal és lengyelekkel kapcsolatban vizsgáltuk. Az amerikaiak kiválasztását az indokolja, hogy velük a tanulóknak valószínűleg nincsen személyes tapasztalata, azonban a médián keresztül elég sok információval rendelkezhetnek róluk. A románok és lengyelek olyan nemzetek, amelyekkel hazánk a történelem során többször is kapcsolatba került, emellett Románia Magyarország szomszédos állama. A hazai kutatások visszatérő eredménye, hogy a tanulók kedvezőtlen attitűdöket tanúsítanak a románok iránt (Csákó, 2017; Murányi, 2010). 1. előkészítő mérésünkben a lengyelek értékelésére is kértük a résztvevőket. Eredményeink rámutattak, hogy pozitívan értékeli őket a tanulók, az idősebbek esetében a magyarok és lengyelek megítélése nem különbözött szignifikánsan. A kérdőívben, a magyarok mellett megjelenő három másik nemzet tehát lehetőséget adott arra, hogy többféle nemzetet is értékeljenek, köztük olyanokat is, amelyekről várhatóan kedvezően vagy éppen kedvezőtlenül vélekednek. Az így nyert eredmények segítenek abban, hogy ne légüres térben kelljen értelmeznünk a magyarok értékelését, hanem összevethető legyen más nemzetekével.

Kérdőívünkben a Coopersmith-féle kérdőív (l. Tóth, 2005) 58 iteme segítségével vizsgáltuk a tanulók szociális, otthoni, iskolai és társas önértékelését, ezek segítségével pedig kiszámítható a tanulók globális önértékelése is. A kérdőív tartalmaz egy 8 tételből álló konformizmus skálát is, amely segítségével mérhető, hogy a válaszokat milyen mértékben határozza meg a kitöltők szociális kíváncsiságának mértéke.

Kérdőívünk érdekessége, hogy két változatban készült el, mindkét változat azonos kérdéseket tartalmazott, különbség csak a kérdések sorrendjében volt (35. táblázat). Mindkét változat az önértékelésre vonatkozó kérdésekkel kezdődött, az 1. változatban ezt olyan kérdések követték, amelyek a tanulók lengyelországi és romániai utazási tapasztalataira vonatkoztak. Emellett szerepelt még két olyan feladat is, amelyekben a tanulóknak egy Európa-térképen kellett nyolc, különböző színnel jelölt ország közül kiválasztaniuk Lengyelországot és Romániát, ezeket a kérdéseket követték a vonástulajdonítási feladatok. A jelzők mindegyike egyesével volt felsorolva a kérdőívben és mindegyikről külön-külön kellett döntést hozniuk. A vonástulajdonítási feladatot a célcsoportokra vonatkozó attitűdkérdések zárták, ahol 1-5-ig terjedő skálán kellett kiválasztaniuk, hogy mennyire kedvelik az adott nemzet képviselőit. A következő kérdőívegység a nemzeti azonosulás erősségét mérő kérdéseket tartalmazta, melynek jellemzőit már korábban bemutattuk. A 2. tesztváltozatban az önértékelést mérő kérdések után a nemzeti azonosulást mérő attitűdkérdések következtek, majd a Lengyelországra és Romániára vonatkozó kérdések, végül a vonástulajdonítási feladat. Mindkét kérdőívváltozatot a háttérkérdések zárták, amelyek segítségével ugyanazokat az információkat gyűjtöttük be a tanulókról, mint amelyeket az első vizsgálatunkban (l. 14. melléklet).

Az eDia rendszerének köszönhetően a kérdőívek kiküldését megelőzően be tudtuk állítani, hogy véletlenszerűen küldje ki a két változat egyikét a tanulóknak. A 38. táblázat

mutatja hogyan alakult a tanulók eloszlása az egyes évfolyamon. A tanulók 52%-a töltötte ki az első változatot, míg a másodikat 48%-uk.

35. táblázat. A két tesztváltozat kitöltőinek száma évfolyamonként és kérdőírváltozatoként

	1. változat	2. változat	Összesen
5. évfolyam	525	443	968
7. évfolyam	335	343	678
Összesen	860	786	1646

9.5. A nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiák jellemzői

A tanulók magyarokkal, amerikaiakkal, románokkal és lengyelekkel kapcsolatos sztereotípiáit is vizsgáltuk kérdőívünkben. A 36. táblázat szemlélteti, hogyan alakultak a tanulói válaszok. Elmondható, hogy az 5. évfolyamosok körében szinte minden esetben a magyaroknak tulajdonított tulajdonságok aránya magas. A magyarokat inkább látták barátságosnak ($\chi^2=5,93$, $p=0,02$), becsületesnek ($\chi^2=18,38$, $p=0,00$), boldognak ($\chi^2=5,39$, $p=0,02$), okosnak ($\chi^2=8,65$, $p=0,00$) és szorgalmasnak ($\chi^2=4,90$, $p=0,03$) míg a tiszta jelző esetében nincsen különbség ($\chi^2=0,05$).

36. táblázat. A magyaroknak, amerikaiaknak, románoknak és lengyeleknek tulajdonított pozitív tulajdonságok aránya az 5. és 7. évfolyamos diákok körében

	5. évfolyam				7. évfolyam			
	magyar	amerikai	román	lengyel	magyar	amerikai	román	lengyel
barátságos	88%	73%	71%	84%	83%	73%	67%	85%
becsületes	84%	70%	65%	77%	81%	70%	65%	81%
boldog	84%	82%	78%	83%	81%	87%	74%	85%
okos	85%	78%	70%	85%	83%	80%	64%	82%
szorgalmas	77%	68%	68%	83%	72%	68%	66%	84%
tiszta	83%	73%	61%	87%	86%	76%	61%	88%

A 7. osztályosoknál már négy olyan tulajdonság is megjelenik, amelyek esetében a kitöltők nagyobb aránya tulajdonítottak a lengyeleknek, mint a magyaroknak. 85%-uk szerint a lengyelek barátságosak, míg a magyarok esetében 83%-uk gondolta ugyanezt. Ugyanígy a boldog, szorgalmas és tiszta jelzőket is a legtöbben a lengyeleknek tulajdonították. Az elemzések szerint azonban csak két esetben van szingifikáns különbség, ez pedig a szorgalmas ($\chi^2=23,90$, $p=0,00$) és a boldog jelző ($\chi^2=4,61$, $p=0,03$) megítélése. Ha a legalacsonyabb arányokat vizsgáljuk, akkor ott egyetlen esetettől eltekintve (az 5. osztályosok vélekedése a szorgalmas jelzőről), rendre a románoknak tulajdonították a legkevesebb pozitív jelzőt. Az amerikaiak és románok értékeléséről elmondható, hogy az amerikaiakhoz rendre kevesebb pozitív tulajdonságot társítanak, mint a lengyelekhez és a magyarokhoz. A románok értékelése

a legkedvezőtlenebb, minden esetben hozzájuk rendeli a kitöltők legkisebb aránya a pozitív tulajdonságokat. A bemutatott tendenciák mindkét életkorban jellemzik a tanulók válaszait.

A negatív tulajdonságok esetében is hasonló tendencia figyelhető meg (37. táblázat). Az 5. évfolyamosok a magyarokhoz társítanak legkisebb gyakorisággal ilyen jelzőket, kivételt képez a lusta jelző, amelyet a válaszolók legkevésbé a lengyelekre találtak jellemzőnek. A 7. évfolyamosoknál a lusta és nem becsületes tulajdonságokat leszámítva a magyarok értékelése a legkevésbé negatív, míg az említett esetekben a lengyelekről gondolkodnak kedvezőbben. Őket az amerikaiak követik, egyedül a lusta jelző esetében alkotják ők a legkedvezőtlenebbnek ítélt csoportot. A többi tulajdonság esetében rendre a románokhoz társítják a legtöbb negatív tulajdonságot.

37. táblázat. A magyaroknak, amerikaiaknak, románoknak és lengyeleknek tulajdonított negatív tulajdonságok aránya az 5. és 7. évfolyamos diákok körében

	5. évfolyam				7. évfolyam			
	magyar	amerikai	román	lengyel	magyar	amerikai	román	lengyel
nem becsületes	18%	32%	34%	22%	25%	32%	37%	24%
barátság-talan	15%	31%	32%	24%	21%	31%	35%	26%
buta	11%	23%	27%	16%	21%	29%	32%	23%
koszos	14%	28%	34%	19%	14%	26%	38%	19%
lusta	28%	40%	34%	23%	48%	52%	40%	23%
szomorú	18%	24%	27%	23%	27%	25%	29%	26%

A nemzeteknek tulajdonított pozitív és negatív tulajdonságok számának összesítésével két skála is képezhető, melyek értéke 1-től 6-ig terjed. Az első skála a pozitív jelzők számát tömöríti, míg a második a negatívakat, így a skálák arról adnak képet, hogy mennyire pozitívan és negatívan látják a tanulók az egyes csoportokat. A skálák évfolyamonként átlagait a 38. táblázat mutatja be, ha a pozitív tulajdonságokból képzett mutatót nézzük, akkor 5. évfolyamon a magyarok értékelése a legkedvezőbb. A kitöltők szignifikánsan több pozitív tulajdonságot társítottak hozzájuk, mint a lengyelekhez ($t=4,57$, $p=0,00$), az amerikaiakhoz ($t=11,42$, $p=0,00$) és a románokhoz ($t=15,09$). A többi nemzet értékeléséről elmondható, hogy szignifikánsan különböznek egymástól, a magyarokat követően a lengyelek kapták a legtöbb pontot, szignifikánsan többet, mint az amerikaiak ($t=-6,91$, $p=0,00$) és a románok ($t=-10,51$, $p=0,00$). Az amerikaiak pozitív tulajdonságainak értékelése a románokétól is szignifikánsan különbözik ($t=4,77$, $p=0,00$), így kijelenthetjük, hogy a tanulók a legkevésbé pozitívan a románokat látják. A 7. évfolyamosokról elmondható, hogy a magyarokkal és a lengyelekkel kapcsolatban jelöltek legtöbbször pozitív tulajdonságokat, a két nemzet értékelése nem különbözik számottevően. Ugyanakkor a magyarokhoz szignifikánsan több tulajdonságot társítottak, mint az amerikaiakhoz ($t=4,03$, $p=0,00$) és a románokhoz ($t=10,45$, $p=0,00$). A románok értékelése a legkevésbé pozitív, szignifikánsan alacsonyabb, mint az amerikaiaké ($t=6,31$, $p=0,00$).

38. táblázat. A magyaroknak, amerikaiaknak, románoknak és lengyeleknek tulajdonított pozitív tulajdonságok átlaga az 5. és 7. évfolyamos diákok körében

	5. évfolyam		7. évfolyam		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
magyar pozitív	5,01	1,33	4,76	1,52	26,48	0,00	3,43	0,00
amerikai pozitív	4,30	1,66	4,44	1,57	2,71	n.s.	-1,63	n.s.
román pozitív	3,97	1,99	3,86	2,04	2,49	n.s.	1,06	n.s.
lengyel pozitív	4,74	1,61	4,86	1,48	6,20	0,01	-1,52	n.s.
magyar negatív	1,00	1,31	1,52	1,61	57,53	0,00	-7,21	0,00
amerikai negatív	1,70	1,68	1,88	1,64	1,29	n.s.	-2,09	0,04
román negatív	1,79	1,84	2,04	1,94	2,10	n.s.	-2,65	0,01
lengyel negatív	1,19	1,49	1,33	1,59	6,12	0,01	-1,85	n.s.

A negatív tulajdonságok esetében hasonló tendenciák figyelhetők meg: a fiatalabb tanulók szignifikánsan több negatív vonást tulajdonítanak a lengyeleknek ($t=-3,51$, $p=0,00$), az amerikaiaknak ($t=-11,77$, $p=0,00$) és a románoknak ($t=-12,07$, $p=0,00$). A magyarokat követően a lengyelek értékelése a legkedvezőbb, szignifikánsan jobb, mint az amerikaiaké ($t=-8,24$, $p=0,00$) és a románoké ($t=-9,06$, $p=0,00$). Ugyanakkor az amerikaiak és a románok megítélése nem különbözik szignifikánsan. Érdekes eredménynek számít, hogy az idősebb tanulók körében a lengyelekhez kevesebb negatív tulajdonságot társítottak, mint a magyarokhoz ($t=2,62$, $p=0,01$). A magyarok értékelése kedvezőbb, mint az amerikaiaké ($t=-4,57$, $p=0,00$) és a románoké ($t=-6,14$, $p=0,00$), ugyanakkor a két nemzet megítélése nem különbözik szignifikánsan.

Megvizsgáltuk a tanulók válaszait aszerinti is, hogy milyen különbség tapasztalható a két évfolyam kitöltői között. Eredményeink szerint az idősebb tanulók kevésbé látják pozitívan a magyarokat, mint fiatalabb társaik, ez a magyaroknak tulajdonított pozitív és negatív vonások esetében is megmutatkozik. Ugyanakkor a negatív tulajdonságok esetében elmondható, hogy a 7. osztályosok szignifikánsan több ilyen vonást társítanak az amerikaiaknak és a románoknak is, míg a lengyelek értékelése megegyezik a két évfolyamon.

Ez az eredmény egyrészt arra utal, hogy a tanulók véleménye kritikusabbá válik: saját nemzeti csoportjukhoz is kevesebb pozitív tulajdonságot társítanak, ugyanakkor több negatív jelzővel illetik. Erre a tendenciára utal az is, hogy szignifikánsan több negatív jelzőt társítanak más nemzetek képviselőihez. Másrészt az eredményekből az is kirajzolódik, hogy nem egyformán értékelik az egyes nemzeteket, vannak kedveltebbek és kevésbé kedveltek. A lengyelek értékelése kilóg a többi közül: míg az 5. osztályosok számára ők a második legkedveltebb csoport, addig a 7. évfolyamosok már a pozitív és negatív tulajdonságok tekintetében is kedvezőbben ítélik meg őket, mint saját nemzetüket. A románok és amerikaiak értékeléséről ugyanakkor az is elmondható, hogy ők a legkevésbé kedveltek a negatív vonások tekintetében. Általános tendencia mindkét korcsoportban, hogy a két nemzethez társított negatív vonások száma a legmagasabb.

A 7. évfolyamos tanulók válaszai esetében is érvényesül, hogy azok a tanulók, akik több pozitív tulajdonságot rendeltek az egyes nemzetek képviselőihez, egyúttal kevesebb negatív vonást társítottak hozzájuk. A magyarokhoz társított pozitív jelzők ezúttal már csak a románok és a lengyelek pozitív értékelésével jár együtt, független az amerikaiak megítélésétől. A lengyelek értékelése ezúttal is érdekes: a tanulók hajlamosak voltak egyszerre több negatív tulajdonságot társítani a magyarokhoz és a lengyelekhez. Emellett ez az összefüggés az amerikaiak és a lengyelek, valamint a lengyelek és a románok esetében is igaz.

Amennyiben az adott nemzetnek tulajdonított pozitív vonások számából kivonjuk a negatív vonások számát olyan, összevont mutatót kapunk, amely kifejezi a csoportok általános értékelését (39. táblázat). Eredményeink szerint azok a különbségek, amelyeket eddig feltártunk a tanulók válaszaiban, itt is kimutathatók. Az 5. évfolyamosok legpozitívabban a magyarokat látják, őket követik a lengyelek, az amerikaiak és a románok. Az idősebb tanulók körében a lengyelek a legkedveltebbek, utánuk következnek a magyarok, amerikaiak és ebben az életkorban is a románok a legkevésbé kedveltek. 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 igaz a románokra is.

39. táblázat. A magyarok, amerikaiak, románok és lengyelek általános értékelése az 5. és 7. évfolyamos tanulók körében

	5. évfolyam		7. évfolyam		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
magyarok	4,01	2,27	3,24	2,76	41,41	0,00	5,93	0,00
amerikaiak	2,60	2,95	2,56	2,76	3,73	n.s.	0,29	n.s.
románok	2,19	3,46	1,82	3,56	1,30	n.s.	2,08	0,04
lengyelek	3,46	2,63	3,53	2,54	0,05	n.s.	0,23	n.s.

A fiatalabb tanulókról elmondható, hogy a magyarokat látják a legkedvezőbben (átlag: 4,01), tőlük szignifikánsan különbözik a lengyelek megítélése (átlag: 3,55, $t=4,82$, $p=0,00$). A románokat látják a legkedvezőtlenebben (átlag: 2,19), megítélésünk kedvezőtlenebb ($t=3,21$, $p=0,00$), mint az amerikaiaké. 7. évfolyamon az eredmények annyiban különböznek, hogy a lengyelek megítélése (átlag: 3,53) a legpozitívabb ($t=-2,24$, $p=0,03$).

A nemzetekhez társított pozitív és negatív értékelések összefüggéseinek feltárásához klaszteranalízist végeztünk, melynek eredményét a 24. ábra szemlélteti. Az elemzés során hierarchikus klaszterelemzést folytattunk, mely során a Ward-féle eljárást használtuk. Eredményeink szerint a negatív értékelések egy klasztert alkotnak, azonban ezen belül elkülönül a magyarok, lengyelek és amerikaiak értékelése a románokétól (24. ábra). Hasonló eredményt kaptunk a pozitív értékelések esetében is, azaz kijelenthetjük, hogy a románok értékelése függ legkevésbé a többi nemzetétől. Ugyanakkor a magyarok, amerikaiak és lengyelek esetében hasonló pozitív és negatív értékelések születtek.

22. ábra

A klaszteranalízis eredményeként kapott dendrogram

A nemzeteknek tulajdonítható jelzők mellett a vonástulajdonításos feladat részét képezik attitűdkérdések is, amelyek megválaszolása során a kitöltőknek arról kell véleményt nyilvánítaniuk, mennyire kedvelik az egyes nemzetek képviselőit (40. táblázat). A várakozásainknak megfelelően a magyarok a legkedveltebbek, ugyanakkor a vonástulajdonítással kapcsolatos eredmények ismeretében meglepő eredmény a lengyelek megítélése. A pozitív és negatív tulajdonságok társításakor a tanulók kedvezően nyilatkoztak a lengyelekről, ezzel szemben a rájuk vonatkozó attitűdkijelentés szerint a kedveltségük átlagos. 5. évfolyamon szignifikánsan kedvezőbb, mint a románoké ($t=3,50$, $p=0,000$), ugyanakkor kedvezőtlenebb, mint az amerikaiaké ($t=-4,69$, $p=0,000$). Ugyanez elmondható a 7. osztályosok esetében is, itt is kedvezőtlenebb a velük kapcsolatos viszonyulás, mint az amerikaiakkal kapcsolatos ($t=-7,01$, $p=0,000$), valamint kedvezőbb, mint a románokkal kapcsolatos attitűd ($t=2,60$, $p=0,010$). A két évfolyam attitűdjeinek összevetése azt mutatja, hogy míg a magyarok megítélése kedvezőtlenebb addig a többi nemzeté minden esetben szignifikánsan jobb. Ez az eredmény arra utal, hogy míg a magyarokról alkotott kép differenciálódik, azaz a magyarokhoz több negatív vonást társítanak és kevesebb pozitívat. A többi nemzet esetében megállapítottuk, hogy a pozitív és negatív vonások száma is több az idősebb tanulók körében, a tanulók attitűdjei ezzel párhuzamosan pozitívabbak.

40. táblázat. A magyarok, amerikaiak, románok és lengyelek iránti attitűdök az 5. és 7. évfolyamos tanulók körében

	5. évfolyam		7. évfolyam		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
magyarok	4,25	1,15	4,07	1,18	0,26	n.s.	3,14	0,00
amerikaiak	3,12	1,27	3,46	1,24	5,02	0,03	-5,33	0,00
románok	2,74	1,35	2,95	1,30	0,02	n.s.	-3,12	0,00
lengyelek	2,91	1,26	3,10	1,19	9,87	0,00	-3,02	0,00

Megvizsgáltuk, hogy a nemzetekről alkotott általános kép és a velük kapcsolatos attitűd milyen összefüggésben áll egymással (41. táblázat). Eredményeink szerint mindkét évfolyamon együttjárás tapasztalható a változók között, azaz azok a tanulók, akikben pozitívabb kép él az egyes nemzetek képviselőiről, azok pozitívabban viszonyulnak is hozzájuk. Külön érdemes kiemelni, hogy mindkét tanulócsoportnál a románokkal kapcsolatban jelennek meg a legerősebb összefüggések, azaz a tanulók jelenetős része ezen nemzet tagjainak megítélésekor a románokkal kapcsolatos vélekedéseikkel összefüggésben nyilvánítottak véleményt viszonyulásukról és fordítva.

41. táblázat. A nemzetek iránti attitűd és a velük kapcsolatos általános értékelés összefüggései 5. és 7. évfolyamon

	5. évfolyam		7. évfolyam	
	r	p	r	p
Magyarok	0,24	0,00	0,34	0,00
Amerikai	0,28	0,00	0,33	0,00
Románok	0,44	0,00	0,46	0,00
Lengyelek	0,33	0,00	0,32	0,00

9.6. A tanulók önértékelésének jellemzői, összefüggései a nemzeti azonosulással

A tanulók önértékeléséről elmondható (42. táblázat), hogy általános, iskolai, otthoni és társas önértékelésük nem különbözik a két tanulócsoportban. Ugyanez elmondható a konformitást mérő skála eredményeiről is. Megvizsgáltuk a nemek közötti különbségeket: eredményeik szerint 5. évfolyamon egyik tekintetben sem különböznek a lányok és a fiúk. 7. évfolyamon az önértékelés tekintetében is szintén igaz, míg a konformitás skálán a fiúk (átlag=3,42, szórás=1,74) szignifikánsan magasabb pontos érték el ($t=3,35$, $p=0,000$), mint a lányok (átlag=2,96, szórás=1,75). A mintánkban szereplő idősebb fiúk tehát hajlamosabbak arra, hogy a társas nyomás hatására véleményük torzuljon, igazodjon az elvárásokhoz.

42. táblázat. Az önértékelés jellemzői 5. és 7. évfolyamon

	5. évfolyam		7. évfolyam		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
általános önértékelés	18,14	4,64	17,88	4,40	1,69	n.s.	1,10	n.s.
iskolai önértékelés	4,68	2,10	4,53	2,01	1,20	n.s.	0,09	n.s.
otthoni önértékelés	6,30	1,65	6,29	1,70	3,02	n.s.	1,39	n.s.
társas önértékelés	5,20	1,86	5,17	1,84	0,07	n.s.	0,27	n.s.
társas konformitás	3,30	1,79	3,18	1,76	0,24	n.s.	1,32	n.s.

A társas identitás és az önkategorizáció elmélete kitüntetett szerepet tulajdonít az önértékelésnek a csoportok értékelésében, ennek megfelelően kutatásunkban vizsgáltuk az önértékelés és a nemzeti identitás kapcsolatát. Elsőként a nemzeti sztereotípiák és az önértékelés összefüggéseit vizsgáltuk meg. Eredményeink szerint a nemzetek általános értékelése egyik évfolyam esetében sem mutat együttjárást a tanulók önértékelésével. Ugyanígy a pozitív és negatív vonások összesítésével képzett mutatók esetében sem tapasztalható korrelációs kapcsolat a változók között. Eredményünk arra utal, hogy a vizsgált tanulók esetében nem érvényes az elméletek által feltételezett kapcsolat, a nemzetek értékelésében tapasztalható különbségeket más tényezők befolyásolják.

Második lépésben arra kerestük a választ, hogy a tanulók nemzeti azonosulásának erőssége és önértékelése milyen kapcsolatban áll. Elemzésünk szerint 5. évfolyamon sem a tanulók nemzeti azonosulásának erősségét mérő kijelentések, sem a kijelentésekből képzett faktor eredményei nem függnak össze a tanulók önértékelésének egyes dimenzióival. 7. évfolyamon egyetlen összefüggést találtunk: a nemzeti identitás fontosságának megítélése és a konformitás skála eredménye között találtunk együttjárást ($r=0,12$, $p=0,000$).

Ez az eredmény arra utal, hogy azok a tanulók, akik a egyetértettek azzal a kijelentéssel, hogy nemzeti identitásuk számukra fontos, egyúttal könnyebben hajlanak rá, hogy engedjenek a társas nyomásnak, és véleményüket a többségéhez igazítsák. Habár a kérdőívünk bevezető szövegében hangsúlyoztuk, hogy kérdőívünk kitöltése nem a tanulók iskolai teljesítményének értékelésére szolgál, elképzelhető, hogy az iskolai környezet vagy az online tesztelésben szerzett korábbi tapasztalatok miatt a tanulók válaszait ezúttal inkább a megfelelni vágyás ösztönözte. Ennek viszont ellentmond, hogy csakis egyetlen esetben találtunk ilyen korrelációs kapcsolatot a változók között, ami csökkenteni annak a valószínűségét, hogy a tanulók a kitöltés során az iskolai elvárásoknak szerettek volna megfelelni. Szóba jöhet még a mindennapi diskurzusok, a diákokat érő közéleti-politikai üzenetek hatása is. Az állampolgári szocializációval kapcsolatban korábban megemlítettük, hogy a politikai szereplők egyre inkább igényt tartanak a folyamat kontrollálására, a számukra kedvező üzenetek közvetítésére. Elképzelhető, hogy ezen politikai diskurzusok hatásai tükröződnek a válaszokban.

9.7. A nemzeti azonosulás és a sztereotípiák kapcsolata

A nemzeti identitást mérő kijelentések és a nemzetekere vonatkozó sztereotípiák kapcsolatáról a következő állításokat fogalmazhatjuk meg az adatok alapján. Nem meglepő eredmény, hogy

a magyarokhoz társított tulajdonságok és a kijelentések összefüggése rajzolódik ki (43. táblázat). A várakozásoknak megfelelően a pozitív tulajdonságok odaítélése pozitív, a negatív tulajdonságok odaítélése negatív együttjárást mutat. A legerősebb kapcsolat a magyaroknak tulajdonított negatív vonások és a nemzeti érzés között tapasztalható, eszerint azok, akik kevesebb negatív jelzőt társítottak a csoportokhoz, egyúttal jobb érzésnek tartják magyarságukat. Ez az összefüggés burkoltan arra utal, hogy tanulók nemzeti identitás szervesen beépült énképükbe, azaz csoporttagságukat pozitívan élik meg, ugyanakkor saját pozitív énképüknek és önértékelésüknek fenntartása miatt kevesebb negatív tulajdonságot rendelnek ehhez a csoporthoz. A románokra és amerikaiakra vonatkozó pozitív és negatív vonások összessége egyik kijelentéssel sem korrelált. A lengyelek esetében elmondható, hogy szignifikáns, de nagyon alacsony értékű együttthatók mutathatók ki.

43. táblázat. Az 5. osztályosok nemzeti azonosulását mérő kijelentések és a magyarokra, amerikaiakra és lengyelekre vonatkozó pozitív és negatív vonások közötti összefüggések

	Önkategorizáció	Büszkeség	Fontosság	Nemzeti érzés	Internalizáció
magyar+	0,12**	0,13**	0,11**	0,19**	0,15**
magyar-	-0,18**	-0,18**	-0,15**	-0,25**	-0,13**
lengyel+	0,09*	n.s.	n.s.	n.s.	0,08*
lengyel-	-0,13**	n.s.	n.s.	-0,08*	-0,10*

Megjegyzés: A **-gal jelölt együttthatók $p=0,01$, a *-gal jelölt együttthatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

A 7. osztályosok eredményei részben hasonló, részben eltérő képet festenek (44. táblázat). Hasonló tendencia, hogy a magyarok értékelése ezúttal is összefügg a kijelentésekre adott válaszokkal. Szintén hasonló tendenciaként jelentkezik, hogy a románok értékelése nem mutat együttjárást a változókkal. Végül szintén hasonló tendencia, hogy a többi nemzet értékelése és a kijelentések együttjárása szignifikáns, de alacsony értékű korrelációt mutat. A legszembetűnőbb különbség a két évfolyam eredményei között, hogy a magyarokhoz társított vonások és a kijelentések között szignifikáns kapcsolatok mutathatók ki. A változók közötti kapcsolat erőssége arra utal, hogy az idősebb tanulók esetében a magyarok értékelése jobban összhangban van nemzeti identitásukkal, erősebb nemzeti attitűdök esetében több pozitív és kevesebb negatív tulajdonságot rendelnek a magyarokhoz.

44. táblázat. A 7. osztályosok nemzeti azonosulását mérő kijelentések és a magyarokra, amerikaiakra és lengyelekre vonatkozó pozitív és negatív vonások közötti összefüggések

	Önkategori- záció	Büszkeség	Fontosság	Nemzeti érzés	Internalizáció
magyar+	0,21**	0,33**	0,35**	0,37**	0,25**
magyar-	-0,20**	-0,32**	-0,30**	-0,30**	-0,24**
amerikai+	-0,08*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
amerikai-	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
lengyel+	0,09*	n.s.	n.s.	n.s.	0,10*
lengyel-	-0,13**	-0,14**	-0,11	n.s.	-0,14*

Megjegyzés: A **-gal jelölt együtthatók $p=0,01$, a *-gal jelölt együtthatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

Elemzésünk során megvizsgáltuk a kapcsolatot a nemzetek általános értékelése és a nemzeti azonosulás között (45. táblázat). Az 5. osztályosok körében az tapasztalható, hogy a magyarok értékelése szignifikáns összefüggéseket mutat a változókkal, míg a többi együttjárás csak az amerikaiak és a lengyelek esetében is csak helyenként tapasztalható. A külön kezelt pozitív és negatív vonások esetében is hasonló együttjárásokat tártunk fel, így az ott megfogalmazott kijelentéseink itt is érvényesek. A tanulók hajlamosak a nemzeti azonosulásukkal összhangban pozitívabban értékelni a magyarokat, ugyanez igaz a lengyelekre is.

45. táblázat. A magyarok, amerikaiak és lengyelek általános értékelésének összefüggései az azonosulás erősségét mérő kijelentésekkel az 5. évfolyamosok körében

	Önkategori- záció	Büszkeség	Fontosság	Nemzeti érzés	Internalizáció
magyar	0,17**	0,18**	0,15**	0,24**	0,16**
amerikai	n.s.	n.s.	-0,07*	n.s.	n.s.
lengyel	0,13**	0,07*	n.s.	n.s.	0,11**

Megjegyzés: A **-gal jelölt együtthatók $p=0,01$, a *-gal jelölt együtthatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

A 7. osztályos diákok válaszaiban hasonló összefüggések mutatható ki a változók között (46. táblázat). Szignifikáns korrelációs együtthatók tapasztalhatók a magyarok értékelése és az azonosulás erősségét mérő kijelentések között. A tanulóira ebben a korosztályban jellemzőbb, hogy az erősebb azonosulás kifejezésével párhuzamosan kedvezőbben értékelik a magyarokat. Az idősebb diákok körében a románok értékelése mutat néhány szignifikáns, de gyenge együttjárást a kijelentésekkel, ami elhanyagolható mértékű kapcsolatra utal. A nemzetközi eredményekben többször találtak példát arra, hogy az erősebb nemzeti azonosulás más nemzetekkel kapcsolatos elutasító viszonyulásokkal, negatív értékelésekkel jár együtt.

Végezetül a lengyelek értékeléséről kell még szót ejtenünk. Érdekes tendenciaként jelenik meg mindkét évfolyam válaszaiban, hogy az azonosulás erősségét mérő kijelentések és

a lengyelek értékelése szignifikáns, de alacsony értékű korrelációs kapcsolatot mutat. Ők az egyetlen olyan csoport, amelyet akár a pozitív, akár a negatív vonások vagy az összbemérés szerint, illetve akár életkori bontásban vizsgálunk, azt találjuk, hogy a tanulók azonosulásuk erősségével párhuzamosan több pozitív vagy éppen negatív tulajdonságot társítanak hozzájuk. A rájuk vonatkozó eredmények ismertetésekor már kitértünk rá, hogy speciális csoportnak számítanak, mert értékelésük rendre pozitívabb, mint a többi nemzeté. A nemzetközi szakirodalomban ismert jelenség, hogy a hagyományosan ellenséggént kezelt nemzetek tagjait a tanulók rendre kedvezőtlenebbül értékelik. Eredményeink arra mutattak rá a lengyelek esetében, hogy vannak olyan csoportok is, amelyeket a válaszadók saját nemzetük mellett rendre pozitívabban értékelnek.

46. táblázat. A magyarok, amerikaiak és lengyelek általános értékelésének összefüggései az azonosulás erősségét mérő kijelentésekkel a 7. évfolyamosok körében

	Önkategori- záció	Büszkeség	Fontosság	Nemzeti érzés	Internalizáció
magyar	0,23**	0,36**	0,36**	0,37**	0,27**
román	n.s.	0,11**	0,08*	n.s.	n.s.
lengyel	0,12**	0,10**	0,10*	n.s.	0,13**

Megjegyzés: A **-gal jelölt együtthatók $p=0,01$, a *-gal jelölt együtthatók $p=0,05$ szinten szignifikánsak.

Az előző fejezetben bemutattuk a vizsgált évfolyamok nemzeti azonosulásának erősségét. Megvizsgáltuk, hogy az öt kijelentés értékéből képzett mutató milyen kapcsolatban áll a csoportok értékelésével (47. táblázat). 5. évfolyamon a magyarok és a lengyelek esetében találtunk szignifikáns összefüggést a két változó között, míg az amerikaiak és románok esetében nem. Az idősebb kitöltők esetében is hasonló eredményt kaptunk, azonban a korrelációs együtthatók összehasonlítása azt mutatja, hogy a magyarok esetében a 7. évfolyamosok esetében tapasztalt korrelációs együttható erősebb ($z=-3,60$, $p=0,000$), míg ez nem mondható el a lengyelek értékeléséről.

47. táblázat. A nemzeti azonosulás erőssége és a csoportok általános értékelése közötti kapcsolat 5. és 7. évfolyamon

	5. évfolyam		7. évfolyam	
	r	p	r	p
magyar	0,23	0,000	0,41	0,000
amerikai	-0,05	n.s.	0,06	n.s.
román	0,06	n.s.	0,02	n.s.
lengyel	0,09	0,022	0,14	0,003

9.8. A nemzetek értékelésének összefüggése a háttérváltozókkal

Kérdőívünkben gyűjtöttünk adatokat arról is, hogy a tanulók felismerik-e a térképen a célországok között szereplő Lengyelországot és Romániát. Lengyelországot a tanulók 59%-a, Romániát 54%-a ismerte fel sikeresen a megadott nyolc válaszlehetőség közül. Azt feltételeztük, hogy az országok felismerése a tanulók adott országgal kapcsolatos ismereteinek indikátoraként funkcionálhat, ezért összehasonlítottuk hogyan alakulnak a lengyelekkel és románokkal kapcsolatos válaszok az említett változó mentén. A lengyelekkel kapcsolatban egyedül az irántuk táplált attitűdökben tudtunk kimutatni különbséget a tanulók között. Azok a tanulók, akik sikeresen azonosították a térképen az országot, kedvezőbb attitűdöket tanúsítottak lakói iránt (48. táblázat).

48. táblázat. A lengyelek értékelése és az irántuk tanúsított attitűd aszerint, hogy a tanuló felismerte-e a térképen az országot

	Felismerte		Nem ismerte fel		F	p	t/d	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
lengyel pozitív	5,07	1,40	5,02	1,50	1,26	n.s.	0,72	n.s.
lengyel negatív	1,23	1,56	1,31	1,57	0,16	n.s.	-0,86	n.s.
lengyel attitűd	3,07	1,21	2,87	1,26	4,16	0,04	3,30	0,00

Megjegyzés: A pozitív és negatív vonások értéke 0 és 6 között változhat, az attitűdök értéke 1 és 5 között.

A románok esetében az általános viszonyulásban nem találtunk különbséget, viszont a nekik tulajdonított negatív vonásokban igen (49. táblázat). A Romániát felismerők több negatív tulajdonságot rendeltek hozzájuk, mint azok, akiknek nem sikerült az ország azonosítása. Eredményünk magyarázata lehet, hogy a térképen való ráismerés együtt járhatott annak ismeretével is, hogy a trianoni békeszerződés következtében a Magyar Királyság jelentős területeket veszített, melyeket Romániához csatoltak.

49. táblázat. A románok értékelése és az irántuk tanúsított attitűd aszerint, hogy a tanuló felismerte-e a térképen az országot

	Felismerte		Nem ismerte fel		F	p	t/d	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
román pozitív	5,23	1,16	5,25	1,08	1,43	n.s.	-0,32	n.s.
román negatív	2,11	2,01	1,85	1,87	7,15	0,01	2,42	0,02
román attitűd	2,88	1,36	2,76	1,31	1,26	n.s.	1,72	n.s.

Megjegyzés: A pozitív és negatív vonások értéke 0 és 6 között változhat, az attitűdök értéke 1 és 5 között.

Az országok térképen való felismerése mellett arra is kértük a kitöltőket, hogy adják meg, van-e utazási tapasztalatuk az említett országokkal kapcsolatban. A tanulók 90%-a számolt be arról, hogy járt már Lengyelországban, míg Romániában 69%-uk járt. A lengyelek kedvezőtlenebb

értékelése jellemzi azokat, akik már tettek látogatást az országban (50. táblázat). Ez az eredmény felettébb érdekes, ellentmond a várakozásoknak. Ugyanakkor kétféleképpen is magyarázhatjuk: egyrészt a tanulók többsége utazott már Lengyelországba, ami miatt csak nagyon kis részminta eredményeit tudtuk összehasonlítani a nagy többségével. Másik lehetséges magyarázatunk az, hogy a hazai közgondolkodásban megjelenő, a lengyelekkel kapcsolatban táplált, hagyományosan pozitív kép hatását is felfedezhetjük ebben a jelenségben.

50. táblázat. A lengyelek értékelése és az irántuk tanúsított attitűd aszerint, hogy a tanuló járt-e Lengyelországban

	Járt ott		Nem járt ott		F	p	t/d	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
lengyel pozitív	5,04	1,45	5,18	1,31	2,84	n.s.	-1,07	n.s.
lengyel negatív	1,29	1,57	0,96	1,50	2,22	n.s.	2,22	0,03
lengyel attitűd	2,95	1,22	3,42	1,30	6,75	0,01	-4,26	0,00

Megjegyzés: A pozitív és negatív vonások értéke 0 és 6 között változhat, az attitűdök értéke 1 és 5 között.

A románok esetében csak a tanulók attitűdjeiben mutatkozott különbség: az országba látogató diákok kedvezőtlenebb attitűdöket tanúsítottak (51. táblázat). Ez az eredmény is érdekes annak fényében, hogy a személyes tapasztalatokat hagyományosan a különböző csoportok iránt táplált kedvezőbb attitűdök egyik forrásának szokás tekinteni (Cameron & Rutland, 2010). A vizsgált tanulók esetében azonban nem sikerült ezt megerősítenünk.

51. táblázat. A románok értékelése és az irántuk tanúsított attitűd aszerint, hogy a tanuló járt-e Romániában

	Járt ott		Nem járt ott		F	p	t/d	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
román pozitív	5,21	1,14	5,31	1,09	1,12	n.s.	-1,23	n.s.
román negatív	2,06	1,96	1,86	1,95	0,00	n.s.	1,69	n.s.
román attitűd	2,66	1,29	3,18	1,37	4,54	0,03	-7,21	0,00

Megjegyzés: A pozitív és negatív vonások értéke 0 és 6 között változhat, az attitűdök értéke 1 és 5 között.

9.9. A két kérdőívváltozat kitöltői közötti különbségek

Korábban már bemutattuk a két változat jellemzőit, most csak azt emeljük ki ismételtén, hogy az 1. változatban a tanulók a vonástulajdonításos feladatot töltötték ki először, majd azt követően a nemzeti azonosulás erősségére vonatkozó kijelentéseket. A 2. változatban először találkoztak a tanulók az attitűdkijelentésekkel, majd azt követően kellett a felsorolt nemzetekhez tulajdonságokat társítaniuk.

A társas identitás paradigmája abból indul ki, hogy a csoportközi helyzetek hatására aktiválódik az egyén csoportidentitása. Kutatásunkban mi is arra kerestük a választ, hogy abban

az esetben, ha a kitöltők elsőként a vonástulajdonításos feladattal találkoznak, azaz egy csoportközi helyzetben találják magukat, akkor azt követően tapasztalható-e növekedés az azonosulás erősségében. Kétutas varianciaanalízis segítségével vizsgáltuk, hogy van-e különbség a kitöltők között, valamint azt, hogy a különbség az egyes évfolyamok eltérő válaszaiban vagy a kétféle tesztváltozatban keresendő.

Az elemzés eredménye szerint egyedül a tanulók életkora magyarázza a különbségeket ($F=4,58$, $p=0,033$), míg a két kérdőívváltozat kitöltői, valamint a két változó interakciója esetén sincsen szignifikáns különbség a válaszokban (55. táblázat). A nemzeti identitás dinamikus jelenség, melyet a kutatások sok esetben kérdőívekkel vizsgálnak. Ezekben az esetekben mindig felmerül annak a kérdése, hogy mennyire tekinthetők az eredmények stabilnak, mennyiben a kitöltő pillanatnyi állapotát tükrözik. Kutatásunk eredménye nem oszlatja el ezeket a kételyeket, azonban az első lépésnek tekinthető afelé, hogy megismerjük például a kérdőív kitöltésének körülményei, azon belül is a kérdések sorrendjének hatását a válaszokra.

52. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségének jellemzői a két kérdőívváltozat kitöltői esetében

Tesztváltozat	Évfolyam	Átlag	Szórás
1.	5.	28,59	6,78
	7.	27,90	6,45
2.	5.	28,20	6,88
	7.	27,46	6,28

9.10. Részösszefoglalás

Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a tanulók saját nemzetüket értékelik a legpozitívabban mindkét vizsgált évfolyamon. A saját csoport preferencia jelensége (Nesdale, Lawson, Durkin & Duffy, 2010; Dunham, Baron & Carey, 2011) ismert jelenség a szakirodalomban, azonban eredményeink szerint csak a fiatalabb tanulók esetében érvényesül. Egyedül az 5. évfolyamosok esetében sikerült ezt megerősítenünk, meglepő módon az idősebb tanulók a lengyeleket értékelték a legkedvezőbben. Feltételezhetjük, hogy a tanulók életkorával párhuzamosan a tanulók nemzetekről alkotott képe differenciálódik, így saját nemzetüket is változatosabban látják. Aboud (1988, 2005, 2008) elmélete szerint a tanulók figyelme és ezáltal az általuk birtokolt információk jelentős változásokon mennek keresztül. A vizsgált korosztályba tartozó tanulók már feltételezhetően rendelkeznek olyan személyes tapasztalatokkal, amelyek befolyásolják a csoportokról, nemzetekről kialakított képüket. A további kutatások tárgya annak tisztázása, hogy más életkorokban hogyan alakulnak a sztereotípiák, illetve milyen további tényezők állnak velük kölcsönhatásban.

A románok értékelésére vonatkozó hipotézisünket megerősítettük, a velük kapcsolatos heterosztereotípiá volt a legkedvezőtlenebb mindkét vizsgált évfolyamon. 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 beleivódott mintázatok visszaköszönnek az általános iskolások válaszaiban. A lengyel heterosztereotípiák esetében is megerősítettük, hogy ők a legpozitívabban értékelt nemzet, a 7. évfolyamosok még a magyaroknál is pozitívabb képpel rendelkeznek róluk. Ahogyan az írott és íratlan narratívákban megjelenik a románok kedvezőtlen színben való feltüntetése, feltételezhetjük, hogy ennek a fordítottja igaz a lengyelek esetében.

Negyedik és ötödik hipotézisünk arra vonatkozott, hogy az auto- és heterosztereotípiák összefüggnek a nemzeti azonosulás erősségével. Eredményeink csak az autosztereotípiára vonatkozó hipotézist támasztották alá ezt egyértelműen, ugyanakkor arra is rámutattak, ez az összefüggés az idősebb tanulók esetében erősebb. A heterosztereotípiák esetében csak a lengyelek eredménye korrelált szignifikánsan az azonosulás erősségével, így ezt a hipotézist nem tudtuk alátámasztani. Az identitáskutatások egyik gyakori kérdése, hogy az adott identitáskategória hatással van-e más csoportok negatív értékelésére, elutasításra (l. Murányi, 2006; Nesdale et al., 2005). Kutatásunk szerint a vizsgált tanulók esetében ez nem figyelhető meg, a nemzetek negatív értékelése nem nemzeti identitásuk működésének eredménye.

Az önértékelés és a sztereotípiák kapcsolatát nem sikerült kimutatnunk, így hatodik hipotézisünket el kell vetnünk. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy habár a társas identitás folyamatai gyermekkorban is működnek (Nesdale et al., 2005), a vizsgált tanulók esetében nem érvényes az a kijelentés, hogy önértékelésük fenntartásának egyik stratégiája lenne a csoportok leértékelése. További változók bevonására van szükség, amelyek képesek magyarázni, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a negatív vélekedések kialakulásában. A társas identitás fejlődésmélete például az értékelt csoportok okozta fenyegetést tekinti olyan tényezőnek, amely a negatív értékeléshez vezet (Nesdale et al., 2005; Nesdale, 2008). A vizsgált csoportok esetében úgy tűnik, nem áll fenn ilyen fenyegető érzés, viszont más nemzetek vagy kisebbségek esetében elképzelhető, hogy a tanulók is észlelnek bizonyos fokú fenyegetést, ami elutasításhoz vezet. A témában folytatott további kutatások feladata ezek feltárása.

Végezetül utolsó, hetedik hipotézisünket is megcáfoltuk, amely szerint 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 & Brewer, 2004; Reicher et al., 2007). A két kérdőívváltozat segítségével azt szerettük volna tesztelni, hogy a nemzetek értékelése, 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.

10.ÖSSZEGZÉS

10.1. Eredmények

A hazai tantervi dokumentumok iskolai feladatként határozzák meg a nemzeti identitás fejlesztését, azonban a célok megvalósítását több tényező is akadályozza. Egyrészt eddig nem született meg a nemzeti identitás olyan, tanulók esetében is használható értelmezése, amely lehetővé teszi a fogalom tisztázását, ezen keresztül a fejlesztési feladatok megvalósítását. Másrészt ezen értelmezés hiányában elszórt információval rendelkezünk arról, hogy a tanulók nemzeti identitásának milyen jellemzői vannak. A hazai kutatások vizsgálják a serdülőket (l. Murányi, 2006; Páskuné & Harmatiné, 2012; Szabó & Örkény, 1998; Szabó et al., 2012), azonban az általános iskolásokra vonatkozóan szinten alig rendelkezünk információkkal.

Kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy ezt a hiányt enyhítsük, megismerjük általános iskolások nemzeti identitásának jellemzőit. Első lépésként a nemzeti identitás fogalmának meghatározására, jellemzőinek feltárását végeztük el. A pszichológiai kutatások eredményeinek segítségével megállapítottuk, hogy a nemzeti identitás az én-rendszer egy összetett reprezentációs alrendszere, amelynek egyes elemei az énképben kapnak helyet. Működését egyszerre jellemzi dinamizmus és stabilitás, bizonyos helyzetekben egyes elemei aktiválódnak, míg másokat viszonylagos állandóság jellemez. Fejlődését a reprezentációk gyarapodásaként értelmezhetjük, mely során új elemek épülnek be a rendszerbe, a már beépült elemek megszilárdulnak (Bennett & Sani; 2004; Oyserman, 2001; Oyserman et al., 2012; Pataki, 2008, 2011). A tanulók esetében kognitív, affektív és viselkedéses reprezentációk alkotják a rendszert, melyek közül elsődlegesen a kognitív és affektív elemekkel foglalkoznak a kutatások (Barrett, 2007). Ezek közül az énkép részeként azonosítottuk a nemzeti azonosulás erősségét, a nemzeti szimbólumok ismeretét és a saját és más nemzetekkel összefüggő vélekedéseket, sztereotípiákat. Mindhárom olyan elem, melyek fejlesztését a tantervi dokumentumok célként jelölik meg.

A történettudományi kutatások rávilágítottak arra a tényre, hogy az identitásképződés és -fejlődés folyamatában fontos szerephez jut a kultúra, amely megteremti az egyének, összetartozásának érzését. A csoporthoz tartozás élménye épül be az én-rendszerbe, ahol identitáskategória formájában képeződik le. A nemzeti identitás esetében a nemzeti kultúra, az abban helyet kapó nemzeti szimbólumok és narratívák töltenek be ilyen funkciót, segítik elő a nemzeti identitás kialakulását és fejlődését (Assmann, 1999; Gyáni, 2010; 2012; László, 2012). A nemzeti szimbólumok a nemzet tagjai által fontosnak tartott személyek, események, helyszínek és alkotások, amelyek a nemzet múltjához vagy éppen jelenjéhez kötődnek és kifejezik az összetartozás érzését. Ugyanakkor a szimbólumok természetére jellemző, hogy habár vannak stabil nemzeti szimbólumok, időről időre változhat, hogy mely személyek, események, helyszínek vagy alkotások telítődnek az említett szimbolikus tartalommal (Anderson, 2007; Cohen, 1985/2001; Edensor, 2002; Rothmann, 2000).

A szociológiai kutatások a társadalmi tényezők szerepét hangsúlyozzák és az állampolgári szocializáció folyamatának eredményeként tekintenek a nemzeti azonosságtudatra (Szabó, 2004). Emellett rámutattak arra is, hogy jelentős variancia jellemzi a nemzeti identitást,

attól függően, hogy milyen szocializációs ágensekkel kerül kapcsolatba, azokon keresztül milyen hatások érik az egyént (Csepeli, 2002; Csepeli et al., 2004; Simonovits, 2014).

Kutatásunkban általános iskolások nemzeti identitásának vizsgálatát valósítottuk meg két nagymintás online mérés keretein belül 2017-ben. A nemzeti identitás elemei közül azokat vizsgáltuk, melyek esetében egyértelműen utalást találtunk a tantervekben azok fejlesztésére. Így vizsgáltuk a tanulók nemzeti identitásának erősségét és nemzeti sztereotípiáit kérdőívek segítségével vizsgáltuk, ehhez két, a nemzetközi szakirodalomból adaptált eszközt használtunk (Strength of Identification Scale és trait attribution task, Barrett, 2007). Emellett a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos teljesítményét is mértük 1-6. évfolyamon saját fejlesztésű tesztjeinkkel. Ennek kidolgozása előtt előkészítő méréseinkben elemeztük a tanterveket, illetve interjú és online kérdőíves kutatás segítségével feltártuk azon nemzeti szimbólumokat, amelyeket a pedagógusok relevánsnak tartottak a vizsgált korosztályok szempontjából.

Eredményeinket a 6. fejezetben megfogalmazott kutatási kérdések mentén foglaljuk össze. Elsőként arra kerestük a választ, hogy mely ismeretelemek tekinthetők nemzeti szimbólumnak, azaz tesztünkben mely ismeretek mérésére kell fókuszálnunk, ha a tanulók nemzeti szimbólumokkal összefüggő teljesítményét szeretnénk megismerni. A pedagógusokkal folytatott interjúk rámutattak, hogy az összetartozás kifejezőeszközeiként tekintenek a pedagógusok a nemzeti szimbólumokra, amelyeket elsősorban a nemzeti múlthoz kötnek. Sokféle, összesen 115 lehetséges szimbólumot soroltak fel, melyek három dimenzióba rendezhetők: egy részük a nemzet által birtokolt földrajzi térhez kapcsolódik (pl. Budapest, Duna, Balaton), más részük az anyagi kultúra elemei közé sorolható (pl. Himnusz, Szózat, Nemzeti Múzeum). Végezetül a felsorolt szimbólumok egy jelentős része a történelmi dimenzióba rendeződött (pl. honfoglalás, Szent István, kokárda, Kossuth Lajos). A felsorolt szimbólumok alapján megállapítottuk, hogy elsősorban a hivatalosan nemzeti jelképnek tekintett elemeket sorolták fel nagyobb gyakorisággal a pedagógusok.

Következő lépésben a tanterveket elemeztük, összegyűjtöttük azokat az ismeretelemeket, amelyek véleményünk szerint megfeleltek a szakirodalom nemzeti szimbólumokra vonatkozó jellemzőire. Ezek a következők: a szimbólumok nemcsak szimbolikus jelentéssel rendelkeznek, hanem pozitív vagy negatív érzelmek is kapcsolódnak hozzájuk. Ebből kiindulva pedagógusokkal online kérdőíves kutatásunkban arra kértük, hogy értékeljék a felsorolt ismeretelemeket ezekből a szempontokból, illetve iskolai gyakoriságuk szerint. Eredményeink szerint a pedagógusok összességében pozitívan vélekedtek a lehetséges nemzeti szimbólumokról, ebben az esetben is a hagyományosan nemzeti jelképnek tekintett elemek értékelése volt a legmagasabb. A földrajzi dimenzió esetében Budapest és a Balaton értékelése volt a legmagasabb, míg a kulturális-anyagi dimenzió esetében a Himnusz, a Szózat, a Nemzeti dal, Petőfi Sándor és Kodály Zoltán értékelése volt a legmagasabb. A történelmi dimenzió esetében a honfoglalás, az 1848-49-es forradalom és szabadságharc, a zászló, a címer, a kokárda, Szent István és a március 15-e volt a leginkább támogatott. Eredményeinket arra használtuk, hogy a rendelkezésünkre álló listából kiválogassuk azon nemzeti szimbólumokat, melyek tesztjeinkben szerepelni fognak.

Második kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a tanulók tudásszintjének jellemzéséhez kidolgozott tesztjeink megbízhatóan jellemzik-e a tanulók teljesítményét. Eredményeink szerint a tesztek elfogadható megbízhatósággal működtek, ugyanakkor működésük elemzése rávilágított arra, hogy tesztjeinknek vannak jellegzetességei.

Legfontosabb felfedezésünk ezzel kapcsolatban az, hogy rendre azok a feladatok kapcsolódtak leggyengébben a tesztek egészéhez, melyek a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos képi ábrázolások felismerését kérték. Ebből arra következtettünk, hogy ezekkel az ismeretekkel még kevésbé rendelkeznek a fiatalabb tanulók, így ezt inkább az idősebbek esetében érdemes mérni. Emellett több olyan feladat is helyet kapott tesztleírásainkban, amelyek megoldása könnyűnek bizonyult a tanulóknak. Ebben az esetben meg kell említenünk azt is, hogy az online mérés következtében a feladattípusok kidolgozásakor számolnunk kellett azzal is, hogy a legfiatalabb tanulók számára például leginkább a kattintást igénylő feladatok alkalmazása a legmegfelelőbb (l. Molnár & Pásztor, 2015), így itemeink többsége ráismerés szintjén mérte a tanulók teljesítményét.

Harmadik kutatási kérdésünk a tanulók teljesítményére vonatkozott. A teszteredmények szerint a tanulók teljesítménye rendre jobb a magasabb évfolyamokon, ez alól a 3. és 4. évfolyamosok képeznek kivételt, akik teljesítménye nem különbözik szignifikánsan. A tanulók tudásszintjével kapcsolatban megállapítottuk azt is, hogy nemek szerinti különbség nem figyelhető meg. A teszteredményekkel összefüggésben azt is kimutattuk, hogy az általunk mért családi háttérváltozók segítségével csak a tanulók tudásszintjében mutatkozó variancia kis hányadát tudtuk megmagyarázni. Vonatkozó részösszefoglalónkban már utaltunk rá, hogy ez felveti annak a kérdését, hogy a jövőbeni kutatásokban milyen más indikátorokat érdemes mérni a tanulók családjával kapcsolatban. A szülők nemzeti identitása és a család szabadidős szokásait véljük olyan változóknak, amelyekkel segítségével feltételezésünk szerint további információkkal gazdagodhatnánk a tanulók tudásában tapasztalt különbségek okairól. Az iskolai pedagógiai munka megismerése is hozzájárulhat annak feltérképezéséhez, hogy az iskola mit tesz hozzá a tanulók tudásszintjéhez. Ebben az esetben a pedagógusok nézetei, osztálytermen belüli és kívüli gyakorlata lehet olyan tényező, amit érdemes lehet vizsgálni.

Negyedik kutatási kérdésünkben annak szükségességét fogalmaztuk meg, hogy a nemzeti enkulturáció hazai mintázatának megismerése szempontjából fontos annak tisztázása, hogy a tanulók nemzeti azonosulásának erőssége miként alakul, valamint milyen nemzeti sztereotípiákkal rendelkeznek. A vizsgált évfolyamokkal kapcsolatban azt az eredményt kaptuk, hogy a 6. és 7. évfolyamosok nemzeti azonosulásának erőssége a leggyengébbek közé tartozik, azonban az 1. évfolyamosok tanúsították a legkedvezőtlenebb attitűdöket. Ezzel kapcsolatban megállapítottuk, hogy a legfiatalabb résztvevők számára gondot okozhatott egyes kérdések értelmezése (l. internalizációra vonatkozó kérdés), ami magyarázhatja attitűdjeiket. Emellett azt a lehetőséget sem szabad elvetnünk, hogy az iskolakezdő tanulók nemzeti identitásának erőssége gyengébb, mely az iskolai tanulmányaik során változásokon megy keresztül.

A tanulók nemzeti identitásának kognitív reprezentációi közé tartoznak a saját nemzetükkel és más nemzetekkel kapcsolatos vélekedések. Kutatásunkban 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. Az idősebb tanulók esetében azt az eredményt kaptuk, hogy a lengyelekkel kapcsolatos vélekedésük a legkedvezőbb, ami meglepő eredmények számítt. Ugyanakkor a magyarokon kívüli csoportok értékeléséről elmondható, hogy mindkét évfolyamon a lengyeleké a legkedvezőbb, a románoké a legkedvezőtlenebb.

Eredményeink szerint a lengyelek esetében a tanulók ismeretei az adott országról kedvezőbb attitűdökhöz vezettek, míg a románok esetében negatívabb képpel járt együtt. Az utazási tapasztalatok kedvezőtlenebb attitűdöket eredményeznek a lengyelek és a románok kapcsán is, valamint a lengyelek negatívabb értékeléséhez vezetett. Eredményeinket azzal magyaráztuk, habár a csoportokról kialakított kedvező vélekedések és attitűdök kialakulásában fontosak a személyes tapasztalatok, ezúttal nem ezt tapasztaltuk. Inkább a társadalomban jelenlévő narratívák, a felnőttek által elfogadott sztereotípiák tükröződése figyelhető meg a válaszokban.

Ötödik kutatási kérdésünkben a tanulók teszteljesítménye és nemzeti azonosulásának erőssége közötti kapcsolat feltárását tűztük ki célként. Feltételeztük, hogy mivel mindkét vizsgált jelenség a nemzeti identitás tudáskészletének része, ezért együttjárás tapasztalható: az erősebb nemzeti azonosulással bíró tanulók jobban teljesítenek majd a szimbólumok felismerésén. Eredményeink megerősítették feltételezésünket, mindhárom tesztváltozat esetében szignifikáns korrelációs kapcsolatokat mutattunk ki a változók között. Ezzel párhuzamosan azt is feltártuk, hogy az 1-2. évfolyamos tanulók esetében szignifikánsan erősebb együttjárás tapasztalható az attitűdök és a teszteljesítmény között. Eredményeinkből arra következtettünk, hogy a legfiatalabb diákok esetében több ismerettel rendelkeznek azok, akik erősebb azonosulást tanúsítottak, míg idősebb társaik esetében gyengül a kapcsolat, ami az iskoláztatásnak köszönhető. Míg az 1-2. évfolyamosok tudásszintjének forrása még nagyobb részt az iskolán kívülről származik, így feltételezhetjük, hogy az eltérő szocializációs hatásokkal magyarázhatjuk a jelenséget. Korábban már rámutattunk, hogy további változók bevonására van szükség, hogy magyarázni tudjuk mely családi tényezők játszanak ebben kiemelt szerepet. Az idősebb tanulók tudásának forrása már kettős: egyrészt a családi, informális tanulás, valamint az iskolai tanulás is szerepet játszik tudásszintjük fejlődésében. Feltételezhetjük, ahogyan az iskolai tananyag feldolgozása közben egyre több szimbólummal ismerkednek meg, tudásszintjükben tapasztalható különbségek csökkennek.

Végezetül vizsgáltuk a nemzetiazonosulás erőssége és a sztereotípiák közötti kapcsolatokat is. Nem meglepő módon a magyarok általános értékelése és a vélekedések 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. Ezt az eredményt is úgy értelmeztük, hogy a társadalmi diskurzusok mintázatai köszöntek vissza a tanulók válaszaiban.

Az identitáskutatások egyik paradigmája a szociális identitás és az önkategorizáció elméletéből kiindulva összefüggést feltételez a személy önértékelése és csoportokhoz társított értékelése között. Utolsó kutatási kérdésünkben ennek megfelelően azt a kérdést foglalmaztuk meg, hogy vajon a tanulók esetében is tapasztalható-e ilyen együttjárás. Eredményeink szerint egyik esetben sem mutatható ki összefüggés a tanulók általános önértékelés és a csoportokkal kapcsolatos vélekedése között. Ugyanígy a nemzeti azonosulás erősségével kapcsolatban sem mutatható ki az önértékelés kapcsolata.

Bevezetésünkben a témában folytatott kutatások szükségességét részben azzal indokoltuk, hogy segítségükkel feltárható a tanulók nemzeti enkulturációjának mintázata. A következőkben összefoglaljuk, hogy a vizsgált tanulópopuláció esetében milyen megállapításokat tehetünk a nemzeti enkulturáció hazai mintázatairól. Amennyiben elsőként a tanulók attitűdjeit vizsgáljuk, akkor kedvező kép rajzolódik ki: a nemzeti identitás erőssége az

1. évfolyamosok körében alacsony, a többi évfolyamon magasabb értékek tapasztalhatók, majd 6. évfolyamtól csökkenés figyelhető meg. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók nemzeti identitásának ezen aspektusa megfelelően fejlődik az iskolai évek alatt, a tapasztalt csökkenés hátterében életkori sajátosságokat feltételezhetünk.

Ha a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban nézzük a tanulók teljesítményét, akkor magasabb tudásszinttel jellemezhetők az idősebb diákok. Azonban ezzel párhuzamosan a tanulók ismeretei és attitűdjei közötti összefüggés gyengülését is tapasztalhatjuk. A tanulók azonosságtudatának erősödése nem a közvetített iskolai tananyag elsajátíttatottságának mértékével együtt változik, hanem attól függetlenül tanulmányaikkal párhuzamosan. Ez az eredmény a döntéshozók, a tantervfejlesztők és a pedagógusok számára azt az üzenetet hordozza, hogy a nemzeti identitás iskolai fejlesztése nem egyenértékű azzal, hogy a tanulók minél több ismeretet halmoznak fel a nemzeti kultúrával kapcsolatban. Természetesen ez nem jelenti azt sem, hogy ezekkel a témákkal ne kellene az iskolában foglalkozni, hanem arra utal, hogy a szimbólumok elsajátítása ebben a vizsgált évfolyamokon nem segíti az attitűdök erősödését. Ezért a nemzeti identitás fejlődésének más tényezőit kell vizsgálni a jövőben, ezekre a további kutatási feladatokban részletesen kitérünk.

A sztereotípiák tekintetében azt tapasztaltuk, hogy azok sok hasonlóságot mutatnak a nemzetközi eredményekkel (l. Barrett, 2007; Oppenheimer, 2011b). Egyrészt az egyes csoportok értékelésével kapcsolatban megállapítottuk, hogy vannak pozitívan értékelték és olyanok is, amelyeket kevésbé kedvezően látnak a tanulók. A magyarok pozitív értékelése az idősebb tanulók körében csökken, csak úgy, mint a románoké. Előbbi esetben szintén az életkori változásokkal magyarázhatók az eredmények, míg utóbbi esetében a szocializációs hatások lehetnek felelősek. A társadalomban jelenlévő vélekedések, narratívamintázatok (l. László, 2012) köszönnek vissza eredményeinkben, ami alapján azt valószínűsítjük, hogy az informális ágenseken keresztül a tanulók kapcsolatba kerülnek ezekkel és így a társadalomban jelenlévő mintázatok újratermelődését tapasztalhatjuk.

10.2. Limitációk

A bemutatott eredményekkel kapcsolatban szót kell ejtenünk azok korlátairól is. Elsőként azt kell megemlítenünk, hogy a vizsgálatba bevont minták nem tekinthetők reprezentatívnak, így az eredmények általánosíthatósága korlátozott. Ennek ellenére a minták magas elemszáma miatt a feltárt eredmények segíthetnek a további kutatási irányok kijelölésében, a jövőbeni kutatások hipotéziseinek megfogalmazásában.

Másrészt a nemzeti szimbólumok felismerését kérő tesztjeink esetében kell hangsúlyozni, hogy olyan ismeretelemek mérésére vállalkoztunk, amelyeket a pedagógusok véleménye alapján tekintettünk nemzeti szimbólumnak. Ebből adódóan felmerül annak a kérdése, hogy vajon a tanulók számára is a nemzeti közösséget reprezentáló szimbólumnak minősülnek-e a mért személyekkel, eseményekkel, területekkel és alkotásokkal kapcsolatos ismeretek. Valamint ugyanúgy érzelmi töltettel bírnak-e számukra is, ugyanúgy, mint a megkérdezett pedagógusoknak. Barrett (2005) munkájában összefoglalja a tanulók nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjét és attitűdjeit vizsgáló kutatások eredményeit. Ezek szerint a fiatalabb tanulók esetében, habár még nem feltétlenül jelenik meg a szimbolikus jelentéstulajdonítás, idősebb korban (kb. a 10. életév után) a tanulók már kezdik megérteni,

hogy ezek a szimbólumok a nemzetet reprezentálják. Ennek ellenére a további kutatások feladata annak egyértelmű tisztázása, hogy a tanulók miként értelmezik ezeket az ismereteket, az esetükben is valóban megjelenik-e az a jelentéstöbblet, ami az említett eseményeket, személyeket, helyszíneket és alkotásokat nemzeti szimbólummá teszi.

Harmadrészt az online mérés körülményeiből fakadnak bizonyos korlátok, amelyekkel számolnunk kell. A szakirodalom (Molnár & Pásztor, 2015) ajánlása szerint jártunk el, amikor feladatainkat kidolgoztuk, így jelentős részük kattintást igényelt a tanulóktól. Emiatt az 1-2. évfolyamos tesztváltozatban nem szerepelt olyan item, amely felidézés szintjén mérte volna a tanulók teljesítményét, míg a 3-4. évfolyamos változatban három, az 5-6. évfolyamosban öt ilyen item szerepelt. Feltételezhetjük, hogy a tesztjeink esetében tapasztalt reliabilitásmutatók egyik oka az alacsony követelményszint, melyet feladataink támasztottak. Ebből adódóan tesztjeink validitása az online mérés következtében csorbult, ami hatással lehetett a tesztek reliabilitására is.

10.3. További kutatási feladatok

A tesztünk által vizsgált tudáseggyüttesre vonatkozó limitációk egyúttal kijelölik a további kutatások egyik lehetséges irányát is. A hazai szakirodalomban találni példát arra (l. Szabó & Szabó, 2009), hogy a tanulók képzeiteit vizsgálják különböző fogalmakkal kapcsolatban. A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban is indokolt olyan kvalitatív kutatások folytatása, amelyek feltárják, milyen attitűdök és képzetek kapcsolódnak a pedagógusok által nemzeti szimbólumként értelmezett fogalmakhoz. Ezek segítségével feltárhatjuk hogyan gondolkodnak a tanulók a nemzeti szimbólumokról, illetve milyen fejlődési sajátosságok tapasztalhatók velük kapcsolatban.

A nemzeti szimbólumok és a nemzeti azonosulás erőssége között feltárt összefüggések ugyanakkor arra utalnak, hogy a kutatásunkban vizsgálnál fiatalabb gyerekek jellemzőinek feltárása is indokolt. A kutatások célja lehet annak feltárása, hogy az óvodai nevelésnek milyen hatása van a gyerekek nemzeti identitásának fejlődésére, milyen tudásszinttel rendelkeznek a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban. Emellett annak vizsgálata is hiánypótló lenne, hogy a gyerekek miként vélekednek a nemzeti szimbólumokról, milyen tartalommal töltik ezeket meg.

Az eredmények értelmezésekor már utaltunk rá, hogy az általunk mért változók segítségével csak a tanulókat érő enkulturációs hatások egy részét vizsgáltuk. A továbbiakban ennek megfelelően indokolt lehet például a szülők bevonása is, annak feltárása, hogy ők miként tekintenek a nemzeti enkulturációra és milyen eszközökkel próbálják azt segíteni. Emellett annak vizsgálata is hasznos lehet, hogy a szülők nemzeti identitásának milyen jellemzői vannak, azok miként függnek össze gyermekeik azonosságtudatának vonásaival.

Az enkulturációs ágensek közül az iskola identitáskonstrukcióban betöltött szerepének vizsgálata szolgáltathat hiánypótló adatokat, egyúttal helyezheti új megvilágításba eredményeinket. Az enkulturációban kiemelt szerepet kaphatnak a tankönyvek, a bennünk megjelenő információk és a magyarságról, más nemzetekről közvetített kép (l. Dárdai, 2002; F. Dárdai & Dévényi, 2015; László, 2012). A tankönyvek mellett a pedagógusok nézeti, pedagógiai gyakorlatai is meghatározzák a tanulók fejlődését, azonban ezeknek a folyamatoknak a működéséről egyáltalán nem rendelkezünk információkkal. Ezek feltárása

elősegítheti, hogy átfogóbb képet kapjunk az enkulturáció folyamatáról, egyúttal az iskola ebben betöltött szerepéről.

A nemzeti identitással összefüggésben mindig szót kell ejteni arról, hogy az identitáskategória összefügg más kategóriák, azaz nemzetek megítélésével. A fejlesztő programok egyik fő célkitűzése az lehet, hogy a tanulók azonosságtudatának fejlesztése mellett, azzal egységben elősegítse más nemzetek, kultúrák pozitív megítélését. A jövőbeli programok kidolgozásakor többféle megközelítés jöhet szóba. A más csoportokról kialakított pozitív képet elősegíti a velük való közvetlen kapcsolat. Ez lehetővé teszi, hogy a kategorizálásból származó túláltalánosított információk helyett a személyes pozitív tapasztalatok játszanak szerepet a benyomásalkotásban (Cameron & Rutland, 2010; Tropp & Prenovost, 2010). A személyes találkozás lehetőségét külföldi iskolai kirándulások, valamint olyan partnerprogramok keretében lehetne kihasználni, amelyek az utazás célországával, a partnerprogramban résztvevő országokkal kapcsolatos nézetek, viszonyulások megváltoztatására töreksenek.

További lehetséges stratégia az összetartozás, a közös identitáskategória hangsúlyozása. A csoportok közötti elkülönítést fokozza a csoportokkal való azonosulás, az adott csoportidentitás, és növeli a kategória tagjai közötti összetartozás-érzést. Ez a stratégia ezt kívánja kihasználni azáltal, hogy pl. a nemzeteket elválasztó nemzeti identitáskategóriák hangsúlyozása helyett a nemzeteket összekötő elemeket, hasonlóságokat (pl. európaiság) emeljük ki (Gaertner, Dovidio, Guerra, Rebelo, Monteiro, Riek & Houlette, 2010). A fejlesztő programok, oktatási anyagok tervezésekor ennek a stratégiának az alkalmazását segítené elő a kulturális univerzálék alkalmazása. A kulturális univerzálék az emberi kultúrában egyetemesen jelenlévő társadalmi jelenségek, melyeket minden emberi közösség más és más jelentéstartalommal, valamint formával tölt meg. Ebből adódóan jelentéstartalmuk kulturálisan meghatározott, azonban univerzális kulturális jelenlétük miatt alkalmasak a kultúrák egymás iránti megértésének elősegítésére. A kulturális univerzálék közé tartoznak olyan átfogó jelenségek, mint az étkezés, az öltözködés, a családi struktúrák vagy a lakhatás (Kinyó & Barashevich, 2010). A magyar és környékbeli, kárpát-medencei nemzetek tanulóinak közös, saját nemzeti identitásukon túlmutató identitáskategóriája lehet a kelet-közép-európaiság vagy csak önmagában az európaiság mint összekötő kapocs. A különböző nemzetek kultúrájában jelenlévő univerzálék összegyűjtése, a tanulókkal való megismertetése alkalmas lehet ennek megvalósítására.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Vidákovich Tibornak, hogy értékes szakmai észrevételeivel segítette kutatómunkám és dolgozatom elkészülését. Szeretném megköszönni a konzultációkat, mindazt a szakmai segítséget, amelyet kaptam az elmúlt években és amelyek jelentős mértékben hozzájárultak szakmai fejlődésemhez. Hálás vagyok a dolgozatomhoz fűzött értékes észrevételekért, melyek elősegítették annak megszületését.

Köszönöm Csapó Benőnek, a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének, hogy támogatta doktori tanulmányaimat, kurzusai és publikációi nagy hatással voltak kutatói szemléletmódomra, szakmai fejlődésemre. Hálával tartozok Molnár Gyöngyvérnek, a Neveléstudományi Intézet vezetőjének, hogy a mai napig támogatja kutatómunkám, valamint hogy doktori tanulmányaim során megismertetett a Rasch-moddal és a ConQuest-program használatával. Köszönettel tartozom azért is, mert használhattam az eDia rendszerét, méréseimet azon keresztül valósíthattam meg.

Hálával tartozok Kinyó Lászlónak, aki ösztönzött doktori tanulmányaim megkezdésére, az állampolgári kompetenciával foglalkozó kutatásokban való elmélyülésre. Köszönettel tartozok szakmai támogatásáért, értékes észrevételeiért. Szintén köszönettel tartozok Gál Zitának és Tóth Editnek, akik hozzájárultak dolgozatom elkészüléséhez, munkámhoz fűzött javaslataik nagyban elősegítették, hogy dolgozatom elnyerje végső formáját. Hálás vagyok Molnár Edit Katalin szakmai támogatásáért, a fordításokban elkészítésében való közreműködéséért.

Köszönöm Molnár Katalinnak, Virág Petrának, Viakter Olgának és Bartók Zitának, hogy segítették munkámat, részt vettek az iskolákkal való kapcsolattartásban és a mérések megszervezésében. Külön köszönettel tartozok Kállai István Lászlónak, aki nagy türelemmel segített az eDia megismerésében, a feladatok felvitelében, a tesztek és kérdőívek kezelésében.

Hálás vagyok D. Molnár Évának, Kasik Lászlónak, Fejes József Baláznak, Füz Nórának, Pásztor-Kovács Anitának és Hegedűs Szilviának a dolgozat elkészülésében nyújtott támogatásukért, bátorításukért. Köszönöm egykori hallgatótársaim biztatását, ösztönzését, kedves szavait.

Köszönettel tartozok a mérésekben közreműködő intézményeknek, pedagógusoknak és tanulóknak, hogy a tesztek és kérdőívek kitöltésével segítették munkámat, hozzájárultak doktori kutatásomhoz. Külön köszönet illeti azokat a pedagógusokat, akik részt vettek interjúk kutatásomban és munkájuk mellett időt szakítottak az adatfelvételre.

Hálás vagyok családomnak, hogy támogatták tanulmányaimat és motiváltak doktori tanulmányaim megkezdésére. Segítségük és bátorításuk nélkül nem tudtam volna megküzdeni a kutatómunkával járó kihívásokkal. Hálás vagyok férjemnek, hogy mindig hitt bennem, ösztönzött, ugyanakkor elviselte a dolgozat elkészülésével járó, a mindennapi életünket is érintő változásokat, kihívásokat. Támogatása nélkül dolgozatom nem készülhetett volna el.

IRODALOM

- About, F. E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- About, F. E. (2005). The Development of Prejudice in Childhood and Adolescence. In: Dovidio, J. F., Glick, P. & Rudman, L. A. (Eds.), *On the Nature of Prejudice. Fifty Years after Allport* (pp. 310–326). Malden: Blackwell Publishing.
- Abs, H. J. & Veldhuis, R. (2006). *Indicators on Active Citizenship for Democracy - the social, cultural and economic domain*. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy.
- Amadeo, J.A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Anderson, B. (1983/2006). *Elképzelte közösségek*. Budapest: L'Harmattan.
- Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz.
- Balázsi, I. & Zempléni, A. (2004). A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12) 36–50.
- Barrett, M. & Davey, K. (2001). *English children's sense of national identity and their attachment to national geography*. Unpublished paper, Department of Psychology, University of Surrey.
http://www.academia.edu/28260155/English_children_s_sense_of_national_identity_and_their_attachment_to_national_geography
- Barrett, M., Lyons, E. & del Valle, A. (2004). The development of national identity and social identity processes: do social identity theory and self-categorization theory provide useful heuristic frameworks for developmental research? In Bennett, M. & Sani, F. (Eds.), *The Development of the Social Self* (pp. 159-188). Hove: Psychology Press.
- Barrett, M. (2005). Children's understanding of, and feelings about, countries and national groups. In Barrett, M & Buchanan-Barrow, E. (Eds), *Children's Understanding of Society* (pp. 251-285). Hove: Psychology Press.
- 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.
- Barta, E. & Szijártó, I. (2000). Iskoláskorú fiatalok médiabefogadási szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(9) 89–97.
- Bábosik, I. (1998). Nemzettudat – nemzeti szocializáció – hazafiság. *Iskolakultúra*, 8(4) 40–48.
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák különbségek*. Budapest: Okker Kiadó.
- 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.

- Bennett, M. (2011). Children's Social Identities. *Infant and Child Development*, 20(4) 353–363.
- Bernáth, Á. (2010). A történelmi múlt megőrzésének természetes formái avagy a kollektív emlékezet és a társas reprezentációk. In Münnich, Á. és Hunyady, Gy. (Eds.), *A nemzeti emlékezet vizsgálatának pszichológiai szempontjai* (pp. 117–134). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Bourchier, A., Barrett, M. & Lyons, E. (2002). The predictors of children's geographical knowledge of other countries. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1-2) 79–94.
- Brewer, M. B. & Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1) 83–93.
- Brown, C. S. (2011). American elementary school children's attitudes about immigrants, immigration, and being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(3) 109–117.
- Buttelmann, D. & Böhm, R. (2014). The Ontogeny of the Motivation That Underlies In-Group Bias. *Psychological Science*, 25(4) 921–927.
- Cameron, L. & Rutland, A. (2010). An Integrative Approach to Changing Children's Intergroup Attitudes. In Levy, S. R. & Killen, M. (Eds.), *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood* (pp. 191–203). New York: Oxford University Press.
- Carrettero, M., Castorina, J. A. & Levinas, L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In Vosniadou, S. (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change. 2nd edition* (pp. 269–286). Routledge: New York.
- Carvalho, S. W. & Luna, D. (2014). Effects of national identity salience on responses to ads. *Journal of Business Research*, 67(5) 1026–1034.
- 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. (2002a). Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás. In Csapó B. (Ed.): *Az iskolai tudás. 2. kiadás* (pp. 261–290). Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2002b, Ed.). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2003a). Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*, 49(12) 1478–1485.
- Csapó, B. (2003b). *A képességek fejlődés és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (2004). A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány*, 50(11) 1233–1239.
- Csapó, B., Molnár Gy. és R. Tóth. K. (2008). A papír alapú tesztek a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 18(3-4) 3–16.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmény alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Tóth. I. Gy. (Eds.): *Társadalmi Riport 2014* (pp. 10–136). Budapest: TÁRKI.
- Csákó, M., Murányi, I., Sík, D. & Szabó, I. (2010). A családi politikai szocializációról. Vizsgálati szempontok egy empirikus kutatáshoz. *Társadalomkutatás*, 28(4) 419–446.

- Csákó, M. (2017). Idegenellenesség középfolokon. *Educatio*, 26(3) 377–387.
- Csepeli, Gy. (1992). *Nemzet által homályosan*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Csepeli, Gy. (2002). *A nagyvilágon e kívül... Nemzeti tudat & érzésvilág Magyarországon 1970-2002*. Budapest: Jászöveg Műhely Kiadó.
- Csepeli, Gy. (2006). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csepeli, Gy., Örkény, A., Székelyi, M. & Poór, J. (2004). Nemzeti identitás Magyarországon az ezredfordulón. In Kolosi, T., Tóth, I. Gy. & Vukovich, Gy. (Eds.), *Társadalmi Riport 2004* (pp. 471–483). Budapest: TÁRKI.
- Csepeli, Gy. & Závecz, T. (1995). Európai és nemzeti kötődések a magyar tizenévesek körében. In: Gázso Ferenc & Stumpf István (Eds.), *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón* (pp. 139–156). Budapest: Ezredforduló Alapítvány.
- Damian, R. I. & Robins, R. W. (2012). Investigations into the human self: a naturalistic perspective. *Social Cognition*, 30(4) 431–448.
- Dancs, K. (2013): Kisiskolások viszonyulása különböző kisebbségekhez, nemzetekhez. Paper presented at the XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger.
- Dancs, K. (2014a). 6. osztályosok nemzeti identitás összetevőinek és csoportközi attitűdjeinek pilot vizsgálata. In Koncz, I. & Szova, I. (Eds.), *A tudomány szolgálatában. PEME IX. Ph.D. konferencia* (pp. 67–78). Budapest: Professzorok Egyesülete az Európai Magyarorszáért.
- Dancs, K. (2015a). 4th and 6th graders's attitudes towards nations and national groups. Paper presented at the XIII. Conference on Educational Assessment, Szeged.
- Dancs, K. (2015b). Pilot study of Hungarian 4th and 6th graders' national identity and intergroup attitudes. Paper presented at the 16th European Conference for Research on Learning and Instruction, Limassol.
- 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. (2017). 4. és 6. osztályos tanulók explicit és implicit interkulturális attitűdjeinek összehasonlítása. Paper presented at the XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged.
- 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.
- Dárdai, Á. (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Dárdai, Á. (2006). A történelmi készségeket mérő tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében. In Dárdai, Á. (Ed.), *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I. kötet* (pp. 84–115). Budapest: Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK.
- Dekker, H, Malová, D. & Hoogendoorn, S. (2003). Nationalism and Its Explanations. *Political Psychology*, 24(2) 345–376.
- Dunham, Y., Baron, A. S. & Carey, S. (2011). Consequences of “Minimal” Group Affiliations in Children. *Child Development*, 82(3) 793–811.
- Dúll, A. (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. Budapest: L'Harmattan.

- Edensor, T. (2002). *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*. Oxford & New York: Berg.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- F. Dárdai, Á. & Dévényi, A. (2015). A tankönyvkutatás trendjei 2000 után a nemzetközi és magyar szakirodalom tükrében. In Bánkúti, Zs. & Lukács, J. (Eds.): *Tanterv, tankönyv, vizsga* (pp. 57–84). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fejes, J. B. & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2) 185–205.
- Fiske, S. T. (2006). *Társas alapszterepek*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fűz, N. (2017). Iskolán kívüli színterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2) 197–220.
- Fyfe, C. M. (2013). Explicit and implicit attitudes of Scottish and Maltese children to national identity. *National Identities*, 15(2) 177–211.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Guerra, R., Rebelo, M., Monteiro, M. B., Riek, B. M. & Houlette, M. A. (2010). The Common In-Group Identity Model. In Levy, S. R. & Killen, M. (Eds.), *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood* (pp. 204–219). New York: Oxford University Press.
- 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.
- Ganeva, Z., Inguglia, C., Lo Coco, A., Musso, P. & Pavlenko, V. (2009). The development of children's identifications: a cross-cultural comparison between Bulgaria, Italy and Ukraine. *The Bulgarian Journal of Psychology*, 3-4 187–199.
- Gellner, E. (1983/2009). *A nemzetek és a nacionalizmus*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Gyáni, G. (2010). *Az elveszített múlt*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Gyáni, G. (2012). Nemzet, kollektív emlékezet és public history. *Történelmi Szemle*, 54(3) 357–375.
- Gyáni, G. (2015). A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa. *Iskolakultúra*, 25(7-8) 62–67.
- Halász, G. (2007). *Tényekre alapozott oktatáspolitikai tanulmány a magyar miniszterelnök által összehívott Oktatási Kerekasztal titkárságának a megbízásából*.
http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_based_study.pdf
- Hamilton, D. L. (2006). A társas megismerés: bevezető áttekintés. In Hamilton, D. L., Fiske, S. & Bargh, J. A. (Eds.), *A társak és a társadalom megismerése* (pp. 41–95). Budapest: Osiris Kiadó.
- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Harter, S. (2012). Emerging self processes during childhood and adolescence. In Leary, M. & Tangney, J. (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 680–715). New York: Guilford Press.
- 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.
- Hobsbawm, E. (1983). Introduction: Inventing Traditions. In Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Eds.), *The Invention of Tradition* (pp. 1–14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. J. (1991/1997). *A nacionalizmus kétszáz éve*. Budapest: Maecenas.

- Hódi, Á. & Tóth, E. (2016). A különböző szociökonomiai státuszú tanulók iskolakezdekortól mért elemi alapkészségeinek és későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26(9) 51–72.
- Hornsey, M. J. (2008). Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1) 204–222.
- Horváth, Á. (1997). Mások és mi. Kérdőíves felmérés a nemzeti hovatartozás és a másság témakörében kecskeméti általános iskolások között. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(11) 62–77.
- Horváth, Zs. (2012). A serdülők énképösszetevőinek vizsgálata kisebbségi és többségi helyzetben élő diákok körében. *Iskolakultúra*, 22(7-8) 20–34.
- Hoskins, B. (2013). What does democracy need from its citizens? In Print, M. & Lange, D. (Eds.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (pp. 23–36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hunyady, Gy., Hamilton, D. L. & Lan Anh, N. L. (1999). A csoportok percepciója. In Hunyady, Gy., Hamilton, D. L. & Lan Anh, N. L. (Eds.), *A csoportok percepciója* (pp. 7–45). Budapest: Akadémiai 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.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*.
https://archive.org/stream/theprinciplesofp01jameuoft/theprinciplesofp01jameuoft_djvu.txt
- Jelic, M. (2014). Developing a sense of identity in preschoolers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(22) 225–234.
- 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.
- Kask, K. & Hannust, T. (2013). Does a dozen years change a thing? Estonian children's drawings of Europe in 2000 and 2012. *Journal of the Humanities & Social Sciences*, 17(3) 301–312.
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (2010): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 97–114). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kende, J. (2010). Óvodások előítéletei: a csoport szerepe kisgyerekek előítéleteinek és sztereotípiáinak alakulásában. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(1-2) 135–143.
- Kárpáti, A., Molnár, E. K. & Csapó, B. (2002). A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 65–90). Budapest: Osiris Kiadó.
- Kinyó, L. (2005). A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 105(4) 409–432.
- Kinyó, L. (2011). Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei. In: Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.), *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 105–147). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- 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: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Kinyó, L. & Baraszevich, T. (2010). A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(1-2) 32–54.
- 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.
- Kinyó, L. és Molnár, E. K. (2012). Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 289–326). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Klauser, J. K. (1997). A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 7(12) 85–92.
- Knausz, I. (2001). Egy történelmi tudásszintmérés tapasztalatai. Knausz Imre oldalai. <http://www.knauszi.hu/toridia.pdf>
- Kondé, Z. & Ficzy, G. (2012). Nemzeti identitás a laboratóriumban. Manipulálható-e kísérletileg a nemzeti elfogultság? In Kovács, J. & Münnich, Á. (Eds.), *Nemzeti emlékezhelyek. attitűdök, reprezentációk, élmények, funkciók, struktúrák* (pp. 107-124). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kovács, J. (2010). Az emlékezés ideje. megfontolások a történelmi-kulturális visszaemlékezés kutatása számára. In Münnich, Á. & Hunyady, Gy. (Eds.), *A nemzeti emlékezet vizsgálatának pszichológiai szempontjai* (pp. 77–96). Budapest. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., Holden, C., Papoulia-Tzelepi, P., Spinthourakis, J., Luisa de Freitas, M., Verkest, H., Kuscer, M. P., Gocsal, A. & Korhonen, R. (2002). Attitudes and identity: a comparative study of the perspectives of European children. In Ross, A. (Ed.), *Future Citizens in Europe* (pp. 339–351). London: CiCe.
- Lam, V. L. & Corson, E-J. (2013). National and ethnic identification, intergroup attitudes, and sport participation in the context of the London Olympics. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(4) 379–394.
- László, J. (1999). Identitás és szociális reprezentáció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 44(1) 5–18.
- László, J., Ehmann, B. & Imre, O. (2002). Történelem történetek: a történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás. *Pszichológia*, 22(2) 147–162.
- László, J. (2012). *Történelemtörténetek: bevezetés a narratív pszichológiába*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Leary, M. & Tangney, J. P. (2012). The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences. In Leary, M. & Tangney, J. P. (Eds.), *Handbook of Self and Identity. 2nd edition* (pp. 1–18). New York: Guilford Press.
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years. *Journal of Environmental Psychology*, 31(3) 207–230.

- Li, H. C. W., Chan, S. L. P., Chung, O. K. J. & Chui, M. L. M. (2010). Relationships among mental health, self-esteem and physical health in Chinese adolescents: An exploratory study. *Journal of Health Psychology*, 15(1) 96–106.
- 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.
- Liberman, Z, Woodward, A. L. & Kinzler, K. D. (2017). The Origins of Social Categorization, *Trends in Cognitive Sciences*, 21(7) 556–568.
- Mátrai, Zs. (2002). A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. Öt ország összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 12(2) 52–64.
- McConnel, A. R., Shoda, T. M. & Skulborstad, H. M. (2012). The self as a collections of multiple self-aspects: structure, development, operation, and implications. *Social Cognition*, 30(4) 380–395.
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat.
- Mecrae, C. N. & Quadflieg, S. (2010). Perceiving People. In Fiske, S. T., Gilbert, D. T. & Lindzey, G. (Eds.). *Handbook of Social Psychology. 5th Edition, Volume 1* (pp. 428–463). Hoboken: Wiley.
- 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. (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Molnár, Gy. (2013). *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Molnár, Gy. & Csapó, B. (2013). Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. Paper presented at the XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged.
- Molnár, Gy. & Pásztor, A. (2015). A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér- és billentyűzet-használati képességeinek fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia*, 115(3) 237–252.
- Montvilaite, S., Mazolevskiene, A. & Kerulienė, I. (2015): Expression of National Identity of Pre-school Lithuanian Children in Emigration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197 877–884.
- Murányi, I. (2006). *Identitás és előítélet*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Murányi, I. (2010). Tizenévesek előítéletessége és demokráciához való viszonya. *Új Iffúsági Szemle*, 8(1) 49–58.
- Murphy, A. & Laugharne, J. (2013). Children's perception's of national identity in Wales. *Education 3–13*, 41(2) 188–201.
- Münnich, Á. (1998). Tudásfelmérés történelemből. In Varga, L. & Budai, Á. (Eds.), *Közoktatás-kutatás 1996–1997* (pp. 274–288). Budapest: Művelődésügyi és Közoktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága.
- Nagy, J. (1994). Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94(1-2) 3–26.
- Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nat (2012). *110/2012. kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*.

- Nesdale, D. (2008). Social Identity Development and Children's Ethnic Attitudes. In Quintana, S. M. & McKown, C. (Eds.). *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp. 313–338). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A. & Griffiths, J. (2005). Threat, Group Identification, and Children's Ethnic Prejudice. *Social Development*, 14(2) 189–205.
- 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.
- Németh, A. (1997). *Nevelés, gyermek, iskola*. Budapest: Eötvös Könyvkiadó.
- Nora, P. (2009). *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Nyitrai, F. (2014). Testkép, önértékelés és a kettő közötti kapcsolat kutatása általános iskolás gyerekek körében. *Iskolakultúra*, 24(7-8) 80–90.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A. & Turner, J. C. (1994/1999). Megismerés és a csoport: társas identitás és önkategorizáció. In Hunyady, Gy., Hamilton, D. L. & Nguyen Luu, L. A. (Eds.), *A csoportok percepciója* (pp. 446–469). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- OECD (2010). PISA 2009 Results (Volume II): Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes. Paris: OECD.
- ONEP (2012). 363/2012. kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
- 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.
- Oppenheimer, L. & Midzic, E. (2011). National identification and in-group/out-group attitudes with Bosniak and Serbian children in Bosnia. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1) 43–57.
- Oyserman, D. (2001). Self-Concept and Identity. In Tesser, A. & Schwartz, N. (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology. Intraindividual Processes* (pp. 499–517). Oxford: Blackwell Publishing.
- 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.
- Örkény, A., Székely, M., Csepeli, Gy., Poór, J. & Várhalmi, Gy. (2007). *Nemzeti érzés és európai identitás*. Budapest: Arktisz Kiadó, Balassi Kiadó.
- Örkény, A. (2012). Európai identitás és nemzeti kötődés: harmónia és disszonancia. *Tolle, Lege" jog- és társadalomelméleti elektronikus folyóirat*, 1(2)
- Pataki, F. (1982). *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Pataki, F. (1997). Identitás – személyiség – társadalom. In Lengyel, Zs. (Ed.), *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény* (pp. 385–394). Budapest: Osiris Kiadó.
- Pataki, F. (2001). *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris.
- 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.

- Páskuné Kiss, J. & Harmatiné Olajos, T. (2012). Serdülők nemzeti identitás összetevőinek exploratív vizsgálata. In Kovács, J. & Münnich, Á. (Eds.), *Nemzeti emlékezhelyek: attitűdök, reprezentációk, élmények, funkciók, struktúrák* (pp. 57–91). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pásztor-Kovács, A., Magyar, A., Hülber, L., Pásztor, A. & Tongori, Á. (2013). Áttérés online tesztelésre – a mérés-értékelés új dimenziói. *Iskolakultúra*, 23(11) 86–100.
- Philippou, S. (2005). Constructing national and European identities: the case of Greek-Cypriot pupils. *Educational Studies*, 31(3) 293–315.
- Piaget, J. & Weil, A. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3(3) 561–578.
- Pukánszky, B. & Németh A. (1999). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Quin, P. C. (2011). Born to Categorize. In Goswami, U. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. 2nd edition* (pp. 129–152). Singapore: Wiley-Blackwell.
- Quintana (2008). Racial Perspective Taking Ability: Developmental, Theoretical, and Empirical Trends. In Quintana, S. M. & McKown, C. (Eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp. 16–36). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rakison, D. H. (2010). Perceptual Categorization and Concept. In Bremner, G. & Wachs, T. D. (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 243–270). 2nd edition. Volume 1. Singapore: Wiley-Blackwell.
- 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.
- Reizábal, L., Valencia, J. & Barrett, M. (2004). National Identifications and Attitudes to National Ingroups and Outgroups amongst Children Living in the Basque Country. *Infant and Child Development*, 13(1) 1–20.
- Ren, Y., Harper, F. M., Drenner, S., Terveen, L., Kiesler, S., Riedl, J. & Kraut, R. E. (2012). Building Member Attachment in Online Communities: Applying Theories of Group Identity and Interpersonal Bonds. *MIS Quarterly*, 36(3) 841–864.
- Renan, R. (1995). Mi a nemzet? In Bretter, Z. & Deák, Á. (Eds.), *Eszmék a politikában: a nacionalizmus* (pp. 171–187). Pécs: Tanulmány Kiadó.
- Reynolds, K. J. & Turner, J. C. (2001). Prejudice as Group Process: The Role of Social Identity. In Augoustinos, M. & Reynolds, K. J. (Eds.), *Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict* (pp. 159–178). Surrey: SAGE.
- Ring, É. (2004). *Államnemzet és kultúrnemzet válaszüjtán. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rosen, L. H. & Patterson, M. M. (2011). The Self and Identity. In Underwood, M. K. & Rosen, L. H. (Eds.), *Social Development. Relationships in Infancy, Childhood and Adolescence* (pp. 73–100). New York: The Guildford Press.
- Ross, A. (2014). Constructing identities in some former Yugoslav states: Slovenia, Croatia and Macedonia. Moving borders, crossing boundaries: Young people's identities in a time of change (5). In Cunningham, P. & Fretwell, N. (Eds.), *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education* (pp. 246–260). London: CiCe.

- Rothman, R. (2000). Politikai szimbolizmus. In Szabó, M., Kiss, B. & Boda, Zs. (Eds.), *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus* (pp. 133–178). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rutland, A., Cameron, L., Jugert, P., Nigbur, D., Brown, R., Watters, C., Hossain, R., Landau, A. & Le Touze, D. (2012). Group identity and peer relations. A longitudinal study of group identity, perceived peer acceptance, and friendships amongst ethnic minority English children. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2) 283–302.
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T. & Ittész, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3) 259–275.
- Sani, F. & Bennett, M. (2001). Developmental aspects of social identity. In Bennett, M. & Sani, F. (Eds.), *The Development of the Social Self* (pp. 77–102). Hove: Psychology Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2017). Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Study 2016 International Report. Amsterdam: IEA.
- Sedikides, C. & Gaertner, L. (2011). Individual Self, Relational Self, Collective Self: Hierarchical Ordering of the Tripartite Self. *Psychological Studies*, 56(1) 98–107.
- Simonovits, B. (2014). Nemzeti identitás, kisebbségek & társadalmi konfliktusok. A magyar társadalom attitűdjeinek alakulása 1992 és 2014 között. *Társadalmi Riport*, 12(1) 404–431.
- Smith, A. (1991). *National identity*. London: Penguin Books.
- Smith, A. D. (1995). A nacionalizmus. In Bretter, Z. & Deák, Á. (Eds.), *Eszmék a politikában: a nacionalizmus* (pp. 9–24). Pécs: Tanulmány Kiadó, Pécs.
- Smith, A. D. (2009). *Ethno-symbolism and nationalism. A cultural approach*. London & New York: Routledge.
- 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.
- Sominé Hrebik, O. (2011). Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítése – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, 111(1) 53–77.
- Stachel, P. (2007). Identitás. A kortárs társadalom- és kultúratudományok egy központi fogalmának genezise, inflálódása és problémái. *Regio*, 18(4) 3–33.
- Stavrinides, 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.
- Swann Jr., W. B. & Bosson, J. K. (2011). Self and Identity. In Fiske, S. T., Gilbert, D. T. & Lindzey, G. (Eds.), *Handbook of Social Psychology. Fifth Edition* (pp. 589 – 628). Hoboken: John Wiley & Sons.

- Szabó, B. & Szabó, É. (2009). Mesés gazdagság - valós szegénység. – A 10 évesek képzetei a szegénység és gazdagság okairól és következményeiről. In Szabó, É. & Körössy, J. (Eds.), *Ezerarcú reprezentáció* (pp. 19-39). Szeged: Jatepress.
- Szabó, É., Németh, R. & Nafrádi, L. (2013). A Semantic Selection Test – SST – bemutatása. Egy új eljárás az attitűdök érzelmi aspektusának, valamint az attitűdtárgyak asszociációs kapcsolatainak vizsgálatára. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(2) 59–77.
- Szabó, I. (2004). Kollektív identitásminták a politikai szocializációban. *Educatio*, 13(4) 551–566.
- Szabó, I. (2010). Nemzeti identitás és politikai szocializáció. *Új Ifjúsági Szemle*, 8(1) 75–98.
- Szabó, I. & Csepeli, Gy. (1984). *Nemzet és politika 10-14 éves gyerekek gondolkodásában*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Szabó, I. & Falus, K. (2000). Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, 100(4) 383–400.
- Szabó, I. & Örkény, A. (1998). *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest: Minoritás Alapítvány.
- Szabó, L., Szepesi, I., Takácsné Kárász, J. & Vadász, Cs. (2018). *Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Szabó, M., Lan Anh, N. L., Szabó, Á. & Filiszár, É. (2012). Magyarországon élő fiatalok többségi és kisebbségi identitás egy kérdőíves vizsgálat tükrében. In Lan Anh, N. L. & Szabó, M. (Eds.), *Identitás a kultúrák kereszttüzében* (pp. 55–91). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szabó, Zs. P. & László, J. (2014). A nemzettel való azonosulás magyar kérdőíve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(2) 293–318.
- Szebenyi, P. & Vass, V. (2002a). Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 12(2) 30–51.
- Szebenyi, P. & Vass, V. (2002b). Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 135–168). Budapest: Osiris Kiadó.
- Székely, L. (2014). A magyarországi 15-29 évesek nemzeti identitása. In Székely, L. (Ed.), *Magyar identitás határon innen és túl* (pp. 135–145). Budapest: Új Ifjúsági Szemle Alapítvány.
- Szenczi, B. & Józsa, K. (2009). A tanulási énkép összefüggése a tanulmányi eredményekkel és a képességfejlettséggel. Paper presented at the VII. Conference on Educational Assessment, Szeged.
- 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.
- Tongori, Á. (2012). Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11) 34–47.
- Tóth, L. (2005). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tropp, L. R. & Prenovost, M. A. (2010). The Role of Intergroup Contact in Predicting Children's Interethnic Attitudes. In Levy, S. R. & Killen, M. (Eds.), *Intergroup Attitudes*

- and Relations in Childhood Through Adulthood* (pp. 236–248). New York: Oxford University Press.
- V. Komlósi, A., Rózsa, S., S. Nagy, Z., Köteles, F., Sági, A. & Jónás, E. (2017): A vonásönbecsülés/-önértékelés kérdőíves mérésének lehetőségei. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(2) 73–108.
- Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2008). Adolescents' Identity Experiments on the Internet. Consequences for Social Competence and Self-Concept Unity. *Communication Research*, 35(2) 208–231.
- Váriné Szilágyi, I. (1994). G. H. Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai. *Szociológiai Szemle*, 4(4) 3–20.
- Verkuyten, M., Thijs, J. & Stevens, G. (2012). Multiple Identities and Religious Transmission: A Study Among Moroccan-Dutch Muslim Adolescents and Their Parents. *Child Development*, 83(5) 1577–1590.
- Vidákovich, T. (2002). A tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás. (2. kiadás)* (pp. 201–230). Budapest: Osiris Kiadó.
- Vidákovich, T. (1990). *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vigolens, V. L., Schwartz, S. J. & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In Schwartz, S. J., Luyckx, K. & Vignoles, V. L. (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1–30). New York: Springer.
- Wiltgren, L. K. (2014). Youth using national symbols in constructing identities. *Journal of Youth*, 17(3) 308–323.
- 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.
- Zrinszki, J. & Kinyó, L. (2017). A történelmi tudás alkalmazása 8. évfolyamon: egy Vas megyei felmérés eredményei. *Történelemtanítás*, 8(1-2)
- Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A nemzeti identitás lehetséges elemei (Örkény et al., 2007 28. o. alapján).....	18
2. ábra: A gyermekek nemzeti identitásával foglalkozó nemzetközi kutatásokban vizsgált jelenségek (Barrett, 2007 alapján)	24
3. ábra: A nemzeti identitás én-rendszerben helyet kapó és az emlékezetben tárolt kognitív és affektív tudáskészletének elemei	27
4. ábra: A nemzeti enkulturáció szintjei és lehetséges ágensei	33
5. ábra: Az iskola helye a nemzeti enkulturációban, az iskolával összefüggésben vizsgálható változók az egyes szinteken	54
6. ábra: A kutatási folyamat koncepciója	59
7. ábra: Az általános iskolás tanulópopuláció regionális aránya összehasonlítva az 1. mérésben részt vevő tanulók regionális arányával.....	65
8. ábra: Az általános iskolás tanulópopuláció regionális aránya összehasonlítva a 2. mérésben részt vevő tanulók regionális arányával	67
9. ábra: A tesztek kialakításának lépései	69
10. ábra: Az 1-2. évfolyamos tesztváltozat személy-item térképe	93
11. ábra: Az 3-4. évfolyamos tesztváltozat személy-item térképe	98
12. ábra: Az 5-6. évfolyamos tesztváltozat személy-item térképe	102
13. ábra: Az 1-2. évfolyamos tanulók teljesítményének eloszlása a teljes teszten	104
14. ábra: A 3-4. évfolyamos tanulók teljesítményének eloszlása a teljes teszten	105
15. ábra: Az 5-6. évfolyamos tanulók teljesítményének eloszlása a teljes teszten	107
16. ábra: A tanulók teljesítményének eloszlása a három tesztváltozaton	108
17. ábra: Az 1-6. évfolyamos mérés személy-item térképe	110
18. ábra: Az 1-6. évfolyamos tanulók átlagteljesítményének alakulása a teljes mintán	111
19. ábra: Az 1-6. évfolyamos tanulók teszt teljesítményének eloszlása évfolyamonként	112
20. ábra: A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések standardizált értékei 1-6. évfolyamon	124
21. ábra: A nemzeti azonosulás erősségének jellemzői az egyes évfolyamokon.....	128
22. ábra: A klaszteranalízis eredményeként kapott dendrogram.....	140

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Az énkutatások megközelítései és jellemzői (Pataki, 1982 nyomán).....	8
2. táblázat. A pszichológiai, történettudományi és szociológiai kutatások megállapításai a nemzeti identitással kapcsolatban.....	22
3. táblázat. A nemzeti szimbólumok lehetséges típusainak csoportosítása tartalom alapján (Edensor, 2002; Kapitány & Kapitány, 1998 és Smith, 1991 alapján)	45
4. táblázat. Az 1. mérésben részt vevő tanulók száma, valamint a fiúk és a lányok aránya az egyes évfolyamokon.....	64
5. táblázat. A 2. mérésben résztvevő tanulók száma, valamint a fiúk és a lányok aránya az egyes évfolyamokon	66
6. táblázat. Az 1. és 2. mérésben használt mérőeszközök és jellemzőik.....	71
7. táblázat. Az interjúalanyok legalább negyede által említett szimbólumok (zárójelben az említések gyakorisága)	76
8. táblázat. A 4. és 6. évfolyamosoknak összeállított 2015-ös tesztben szereplő nemzeti szimbólumok és csoportosítási lehetőségük.....	78
9. táblázat. Az online kérdőíves pedagóguskutatásban használt nemzeti szimbólumok az interjúk, a szakirodalom és a tantervek alapján	81
10. táblázat. A kérdőíves tanárkutatás mintájának összetétele a résztvevők tantárgyai alapján	82
11. táblázat. A jellemzően magyar és nem magyar tájképek értékelésének átlagai	84
12. táblázat. Az 1-6. évfolyamos tanulóknak összeállított tesztekben szereplő nemzeti szimbólumok	87
13. táblázat. A nemzeti szimbólumokkal kapcsolatban vizsgálható ismeretelemek.....	88
14. táblázat. A három tesztváltozat itemeinek száma, eloszlása	89
15. táblázat. Az 1-2. évfolyamos tesztváltozat itemeinek átlagai, szórásai és elkülönítésmutatói	91
16. táblázat. A 3-4. évfolyamos tesztváltozat itemeinek átlagai, szórásai és elkülönítésmutató	95
17. táblázat. Az 5-6. évfolyamos tesztváltozat itemeinek átlagai, szórásai és elkülönítésmutatói	100
18. táblázat. Az 1-2. évfolyamos tanulók átlagos teljesítménye a szimbólumok, a képes feladatok esetében és a teljes teszten.....	103
19. táblázat. A 3-4. évfolyamos tanulók átlagos teljesítménye a szimbólumok, a képes feladatok esetében és a teljes teszten.....	105
20. táblázat. Az 5-6. évfolyamos tanulók átlagos teljesítménye a szimbólumok, a képes feladatok esetében és a teljes teszten.....	106
21. táblázat. A jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatokon elért eredmények az egyes évfolyamokon.....	108
22. táblázat. A háttérváltozókból képzett szociökónómiai mutató átlaga és szórása az egyes évfolyamokon, valamint az évfolyamok közötti különbségek.....	113

23. táblázat. A tanulók szocioökonómiai helyzetét jellemző mutató és a teszteredmények korrelációs együtthatói	113
24. táblázat. Az 1-2. évfolyamos tanulók eredményei a nemzeti azonosulását mérő attitűdkijelentések esetében	121
25. táblázat. A 3-4. évfolyamos tanulók eredményei a nemzeti azonosulását mérő attitűdkijelentések esetében	121
26. táblázat. Az összevont szocioökonómiai mutató és az attitűdkijelentések korrelációs együtthatói az 1-4. évfolyamos részmintán	122
27. táblázat. Az 5-6. évfolyamos tanulók eredményei a nemzeti azonosulását mérő attitűdkijelentések esetében	123
28. táblázat. Az összevont szocioökonómiai mutató és az attitűdkijelentések korrelációs együtthatói az 5. és 6. évfolyamos részmintán	123
29. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések standardizált értékei és különbségei az egyes évfolyamokon	125
30. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések átlagai, szórásai az 5. és 7. évfolyamosok eredményeiben.....	126
31. táblázat. Az összevont szocioökonómiai mutató és az attitűdkijelentések korrelációs együtthatói az 5. és 7. évfolyamos részmintán	126
32. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségét mérő kijelentések faktorsúlyai az 1. és 2. mérésben.....	127
33. táblázat. Az 1-7. évfolyamos tanulók nemzeti azonosulásának jellemzői és különbségei.....	129
34. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségének korrelációs kapcsolatai a tesztjeljesítményekkel 1-6. évfolyamon	130
35. táblázat. A két tesztváltozat kitöltőinek száma évfolyamonként és kérdőívváltozatonként	136
36. táblázat. A magyaroknak, amerikaiaknak, románoknak és lengyeleknek tulajdonított pozitív tulajdonságok aránya az 5. és 7. évfolyamos diákok körében	136
37. táblázat. A magyaroknak, amerikaiaknak, románoknak és lengyeleknek tulajdonított negatív tulajdonságok aránya az 5. és 7. évfolyamos diákok körében	137
38. táblázat. A magyaroknak, amerikaiaknak, románoknak és lengyeleknek tulajdonított pozitív tulajdonságok átlaga az 5. és 7. évfolyamos diákok körében	138
39. táblázat. A magyarok, amerikaiak, románok és lengyelek általános értékelése az 5. és 7. évfolyamos tanulók körében	139
40. táblázat. A magyarok, amerikaiak, románok és lengyelek iránti attitűdök az 5. és 7. évfolyamos tanulók körében	141
41. táblázat. A nemzetek iránti attitűd és a velük kapcsolatos általános értékelés összefüggései 5. és 7. évfolyamon	141
42. táblázat. Az önértékelés jellemzői 5. és 7. évfolyamon	142

43. táblázat. Az 5. osztályosok nemzeti azonosulását mérő kijelentések és a magyarokra, amerikaiakra és lengyelekre vonatkozó pozitív és negatív vonások közötti összefüggések	143
44. táblázat. A 7. osztályosok nemzeti azonosulását mérő kijelentések és a magyarokra, amerikaiakra és lengyelekre vonatkozó pozitív és negatív vonások közötti összefüggések	144
45. táblázat. A magyarok, amerikaiak és lengyelek általános értékelésének összefüggései az azonosulás erősségét mérő kijelentésekkel az 5. évfolyamosok körében	144
46. táblázat. A magyarok, amerikaiak és lengyelek általános értékelésének összefüggései az azonosulás erősségét mérő kijelentésekkel a 7. évfolyamosok körében	145
47. táblázat. A nemzeti azonosulás erőssége és a csoportok általános értékelése közötti kapcsolat 5. és 7. évfolyamon	145
48. táblázat. A lengyelek értékelése és az irántuk tanúsított attitűd aszerint, hogy a tanuló felismerte-e a térképen az országot	146
49. táblázat. A románok értékelése és az irántuk tanúsított attitűd aszerint, hogy a tanuló felismerte-e a térképen az országot	146
50. táblázat. A lengyelek értékelése és az irántuk tanúsított attitűd aszerint, hogy a tanuló járt-e Lengyelországban	147
51. táblázat. A románok értékelése és az irántuk tanúsított attitűd aszerint, hogy a tanuló járt-e Romániában	147
52. táblázat. A nemzeti azonosulás erősségének jellemzői a két kérdőívváltozat kitöltői esetében	148

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet: Az 1. előkészítő mérés 4. évfolyamosnak készült kérdőíve

Kedves negyedik osztályos tanuló!

Arra szeretnénk kérni, hogy ennek a kérdőívnek a kitöltésével segítsd munkánkat. Egy olyan kérdőívet tartasz a kezvedben, amelyben a véleményedre vagyunk kíváncsiak. Olyan kérdésekkel kapcsolatban érdekel bennünket a véleményed, mint hogy

- szerinted ki számít magyarnak,
- milyen érzéseid vannak Magyarországgal kapcsolatban,
- illetve mit gondolsz más emberekről.

Kérlek, figyelmesen olvasd végig az utasításokat és azoknak megfelelően töltsd ki a kérdőívet!

1. Születési idő (év):

2. Nemed (Karikázd be a megfelelő választ!)

1 – fiú

2 – lány

3. Magyarországon születél? Karikázd be a megfelelő választ!

1 – igen

2 – nem

4. Ha nem Magyarországon születél, melyik országban születél?

.....

5. Hányas voltál az alábbi tantárgyakból tavaly év végén? Írd a jegyet a tantárgy utáni vonalra! Tégy egy – jelet, ha nem tanultad az adott tantárgyat!

Irodalom	.....	Számítástechnika	.....
Nyelvtan	.....	Biológia	.....
Történelem	.....	Földrajz	.....
Idegen nyelv	.....	Rajz	.....
Matematika	.....	Környezetismeret	.....

6. Mennyire szeretsz iskolába járni? Karikázd be a megfelelő számot!

(1) egyáltalán nem szeretek

(2) nem szeretek

(3) néha szeretek, néha nem

(4) szeretek

(5) nagyon szeretek

7. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? *Karikázd be mindkét oszlopban a megfelelő számot!*

Apa (vagy nevelőapa)		Anya (vagy nevelőanya)
1	nem fejezte be az általános iskolát	1
2	8 osztály	2
3	szakmunkásképző	3
4	szakközépiskola	4
5	gimnázium	5
6	főiskola	6
7	egyetem	7
8	nem tudom	8

8. Mindenkit beleértve, a családban összesen hányan laktok együtt?

.....

9. Összesen hány testvéreddel laksz együtt?

.....

10. Jártál már külföldön?

1 – igen

2 – nem

11. Jártál már Romániában?

1 – igen

2 – nem

12. Jártál már Lengyelországban?

1 – igen

2 – nem

13. Milyen gyakran jársz külföldön?

1 – soha

2 – évente egyszer

3 – évente többször

14. Milyen gyakran csinálod a felsorolt dolgokat? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

	Soha	Havonta legalább egyszer	Hetente egyszer	Hetente több mint háromszor
a) tévét nézel	1	2	3	4
b) olvasol	1	2	3	4
c) internetezel	1	2	3	4
d) beszélgetsz a szüleiddel	1	2	3	4
e) beszélgetsz a barátaiddal	1	2	3	4

15. Sok különböző ország van a világon, és sok különböző ember él ezekben az országokban. Ebben a kérdésben az érdekel bennünket, hogy szerinted mi különbözteti meg a magyarokat más nemzetek tagjaitól.

Gondolj arra, hogy mit jelent magyarnak lenni. Az emberek egy része szerint van néhány olyan tulajdonság, ami valakit magyarrá tesz, mások szerint nincs olyan tulajdonság, ami miatt valakire azt mondják, hogy inkább magyar lenne, mint mások. Mit gondolsz, mit jelent az, ha valaki magyar? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

Ahhoz, hogy valaki magyarnak számítson, mennyire fontos, hogy ...	Egyáltalán nem fontos	Nem fontos	Fontos is, meg nem is	Fontos	Nagyon fontos
a) Magyarországon szülessen?	1	2	3	4	5
b) magyarul beszéljen?	1	2	3	4	5
c) élete nagy részében Magyarországon éljen?	1	2	3	4	5
d) szeresse Magyarországot és annak szokásai szerint éljen?	1	2	3	4	5
e) legalább egyik szülője magyar legyen?	1	2	3	4	5

16. A következő kérdésben az érdekel bennünket, hogy számodra milyen érzés magyarnak lenni, milyen érzéseid vannak Magyarországgal kapcsolatban.

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetérték	Teljes mértékben egyetértek
a) Magyarnak tartom magam.	1	2	3	4	5
b) Magyarnak érzem magam.	1	2	3	4	5
c) Magyarországot tartom a hazámnak.	1	2	3	4	5
d) Szeretem a magyar nyelvet.	1	2	3	4	5
e) Szeretem Magyarországot.	1	2	3	4	5
f) Jó érzés magyarnak lenni.	1	2	3	4	5

g) Általában kedvelem a magyarokat.	1	2	3	4	5
h) Büszke vagyok Magyarországra.	1	2	3	4	5
i) Büszke vagyok arra, hogy magyar vagyok.	1	2	3	4	5
j) Büszke vagyok arra, amit a magyarok véghezvittek a történelem során.	1	2	3	4	5

Az előző kérdésnél már említettük, hogy sokféle különböző ember él a világon. A következő kérdéseknél az érdekel bennünket, hogy mit gondolsz a magyarokról és más embercsoportokról.

17. A következő felsorolásokban olyan szavak vannak, amelyek embereket írnak le. Vannak olyan emberek, akik barátságosak és vannak emberek, akik barátságtalanok. Kérlek, olvasd végig a mellékneveket, és karikázd be azt a tulajdonságot, amelyet jellemzőnek találsz a felsorolt emberekre.

a) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **magyar** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

b) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **kínai** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

c) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted az **amerikai** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

d) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **cigány** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

e) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **román** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

f) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **lengyel** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

g) Mennyire kedveled ezeket az embereket? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

Mennyire kedveled...	Nagyon nem kedvelem őket	Kicsit nem kedvelem őket	Kedvelem is, meg nem is	Kicsit kedvelem őket	Nagyon kedvelem őket
a magyar embereket?	1	2	3	4	5
az amerikai embereket?	1	2	3	4	5
a cigány embereket?	1	2	3	4	5
a román embereket?	1	2	3	4	5
a lengyel embereket?	1	2	3	4	5

18. Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel? Karikázd be minden sorban azt a kijelentést, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

a) Mennyire érzed magad magyarnak?

egyáltalán nem
tartom magam
magyarnak

kevésbé tartom
magam magyarnak

elégge magyarnak
tartom magam

határozottan
magyarnak tartom
magam

b) Mennyire vagy büszke arra, hogy magyar vagy?

egyáltalán nem
vagyok büszke

kevésbé vagyok
büszke

elégge büszke
vagyok

nagyon büszke
vagyok

c) Mennyire fontos számodra, hogy magyar vagy?

egyáltalán nem
fontos

kevésbé fontos

elégge fontos

nagyon fontos

d) Milyen érzés magyarnak lenni?

nagyon rossz érzés

elégge rossz érzés

elégge jó érzés

nagyon jó érzés

e) Milyen érzés lenne neked, ha valaki rosszat mondana a magyarokról?

nagyon rossz érzés

elégge rossz érzés

elégge jó érzés

nagyon jó érzés

20. A következő oldalakon 7 szót találsz, mindegyik szó mellett 16 képet látsz. Arra kérlek, hogy karikázással válassz ki 8 képet minden egyes szóhoz.

Hasonlóképpen, mint ahogy az alábbi példa mutatja:

pl. Vakáció

Nincs jó vagy rossz választás. Az a fontos, hogy olyan képet válassz, ami szerinted illik az adott szóhoz. Előfordulhat, hogy egyes képeket gyakrabban választasz, mint másokat. Ez nem baj, nem kell a képeket egyenletesen elosztanod. Ne gondolkozz túl sokat a választásodon.

a) Kínai

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

b) Amerikai

 1	 2	 3	 4
 5	 6	 7	 8
 9	 10	 11	 12
 13	 14	 15	 16

✓ *Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!*

---

c) Szeretet

 1	 2	 3	 4
 5	 6	 7	 8
 9	 10	 11	 12
 13	 14	 15	 16

✓ *Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!*

---

d) Cigány

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

e) Román

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

f) Lengyel

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

g) Félelem

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével segítetted munkánkat!

Kedves hatodik osztályos tanuló!

Arra szeretnénk kérni, hogy ennek a kérdőívnek a kitöltésével segítsd munkánkat. Egy olyan kérdőívet tartasz a kezvedben, amelyben a véleményedre vagyunk kíváncsiak. Olyan kérdésekkel kapcsolatban érdekel bennünket a véleményed, mint hogy

- szerinted ki számít magyarnak,
- milyen érzéseid vannak Magyarországgal kapcsolatban,
- illetve mit gondolsz más emberekről.

Kérlek, figyelmesen olvasd végig az utasításokat és azoknak megfelelően töltsd ki a kérdőívet!

1. Születési idő (év):

2. Nemed (*Karikázd be a megfelelő választ!*)

1 – fiú   2 – lány

3. Magyarországon születél? *Karikázd be a megfelelő választ!*   1 – igen   2 – nem

4. Ha nem Magyarországon születél, melyik országban születél?

.....

5. Hányas voltál az alábbi tantárgyakból tavaly év végén? *Írd a jegyet a tantárgy utáni vonalra! Tegy egy – jelet, ha nem tanultad az adott tantárgyat!*

Irodalom	.....	Számítástechnika	.....
Nyelvtan	.....	Biológia	.....
Történelem	.....	Földrajz	.....
Idegen nyelv	.....	Rajz	.....
Matematika	.....	Környezetismeret	.....

6. Mennyire szeretsz iskolába járni? *Karikázd be a megfelelő számot!*

- (1) egyáltalán nem szeretek
- (2) nem szeretek
- (3) néha szeretek, néha nem
- (4) szeretek
- (5) nagyon szeretek

7. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? *Karikázd be mindkét oszlopban a megfelelő számot!*

Apa (vagy nevelőapa)		Anya (vagy nevelőanya)
1	nem fejezte be az általános iskolát	1
2	8 osztály	2
3	szakmunkásképző	3
4	szakközépiskola	4
5	gimnázium	5
6	főiskola	6
7	egyetem	7
8	nem tudom	8

8. Mindenkit beleértve, a családban összesen hányan laktok együtt?

.....

9. Összesen hány testvéreddel laksz együtt?

.....

10. Jártál már külföldön?

1 – igen

2 – nem

11. Jártál már Romániában?

1 – igen

2 – nem

12. Jártál már Lengyelországban?

1 – igen

2 – nem

13. Milyen gyakran jársz külföldön?

1 – soha

2 – évente egyszer

3 – évente többször

14. Milyen gyakran csinálod a felsorolt dolgokat? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

	Soha	Havonta legalább egyszer	Hetente egyszer	Hetente több mint háromszor
a) tévét nézel	1	2	3	4
b) olvasol	1	2	3	4
c) internetezel	1	2	3	4
d) beszélgetsz a szüleiddel	1	2	3	4
e) beszélgetsz a barátaiddal	1	2	3	4

15. Sok különböző ország van a világon, és sok különböző ember él ezekben az országokban. Ebben a kérdésben az érdekel bennünket, hogy szerinted mi különbözteti meg a magyarokat más nemzetek tagjaitól.

Gondolj arra, hogy mit jelent magyarnak lenni. Az emberek egy része szerint van néhány olyan tulajdonság, ami valakit magyarrá tesz, mások szerint nincs olyan tulajdonság, ami miatt valakire azt mondják, hogy inkább magyar lenne, mint mások. Mit gondolsz, mit jelent az, ha valaki magyar? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

Ahhoz, hogy valaki magyarnak számítson, mennyire fontos, hogy ...	Egyáltalán nem fontos	Nem fontos	Fontos is, meg nem is	Fontos	Nagyon fontos
a) Magyarországon szülessen?	1	2	3	4	5
b) magyarul beszéljen?	1	2	3	4	5
c) élete nagy részében Magyarországon éljen?	1	2	3	4	5
d) szeresse Magyarországot és annak szokásai szerint éljen?	1	2	3	4	5
e) legalább egyik szülője magyar legyen?	1	2	3	4	5

16. A következő kérdésben az érdekel bennünket, hogy számodra milyen érzés magyarnak lenni, milyen érzéseid vannak Magyarországgal kapcsolatban.

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel? Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyet is értek meg nem is	Egyetérték	Teljes mértékben egyetértek
a) Magyarnak tartom magam.	1	2	3	4	5
b) Magyarnak érzem magam.	1	2	3	4	5
c) Magyarországot tartom a hazámnak.	1	2	3	4	5
d) Szeretem a magyar nyelvet.	1	2	3	4	5
e) Szeretem Magyarországot.	1	2	3	4	5
f) Jó érzés magyarnak lenni.	1	2	3	4	5

g) Általában kedvelem a magyarokat.	1	2	3	4	5
h) Büszke vagyok Magyarországra.	1	2	3	4	5
i) Büszke vagyok arra, hogy magyar vagyok.	1	2	3	4	5
j) Büszke vagyok arra, amit a magyarok véghezvittek a történelem során.	1	2	3	4	5

Az előző kérdésnél már említettük, hogy sokféle különböző ember él a világon. A következő kérdéseknél az érdekel bennünket, hogy mit gondolsz a magyarokról és más embercsoportokról.

17. A következő felsorolásokban olyan szavak vannak, amelyek embereket írnak le. Vannak olyan emberek, akik barátságosak és vannak emberek, akik barátságtalanok. Kérlek, olvasd végig a mellékneveket, és karikázd be azt a tulajdonságot, amelyet jellemzőnek találsz a felsorolt emberekre.

a) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **magyar** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

b) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **kínai** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

c) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted az **amerikai** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

d) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **cigány** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

e) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **román** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

f) Karikázd be azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted a **lengyel** embereket jellemzik!

tiszta	lusta	barátságos	boldog	barátságtalan	szomorú
szorgalmas	buta	nem becsületes	okos	becsületes	koszos

g) Mennyire kedveled ezeket az embereket? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

Mennyire kedveled...	Nagyon nem kedvelem őket	Kicsit nem kedvelem őket	Kedvelem is, meg nem is	Kicsit kedvelem őket	Nagyon kedvelem őket
a magyar embereket?	1	2	3	4	5
az amerikai embereket?	1	2	3	4	5
a cigány embereket?	1	2	3	4	5
a román embereket?	1	2	3	4	5
a lengyel embereket?	1	2	3	4	5

18. Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

a) Mennyire érzed magad magyarnak?

egyáltalán
nem tartom
magam
magyarnak

határozottan
magyarnak
tartom magam

1 2 3 4 5 6 7

b) Mennyire vagy büszke arra, hogy magyar vagy?

egyáltalán
nem vagyok
büszke

nagyon büszke
vagyok

1 2 3 4 5 6 7

c) Mennyire fontos számodra, hogy magyar vagy?

egyáltalán
nem fontos

fontos is,
meg nem
is

nagyon fontos

1 2 3 4 5 6 7

d) Milyen érzés magyarnak lenni?

nagyon rossz
érzés

se nem
jó, se
nem rossz
érzés

nagyon jó érzés

1 2 3 4 5 6 7

e) Milyen érzés lenne neked, ha valaki rosszat mondana a magyarokról?

nagyon rossz
érzés

se nem
jó, se
nem rossz
érzés

nagyon jó érzés

1 2 3 4 5 6 7

19. A következő oldalakon 7 szót találsz, mindegyik szó mellett 16 képet látsz. Arra kérek, hogy karikázással válassz ki 8 képet minden egyes szóhoz.

Hasonlóképpen, mint ahogy az alábbi példa mutatja:

pl. Vakáció

Nincs jó vagy rossz választás. Az a fontos, hogy olyan képet válassz, ami szerinted illik az adott szóhoz. Előfordulhat, hogy egyes képeket gyakrabban választasz, mint másokat. Ez nem baj, nem kell a képeket egyenletesen elosztanod. Ne gondolkozz túl sokat a választásodon.

a) Kínai

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

b) Amerikai

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

c) Szeretet

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

d) Cigány

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

e) Román

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

f) Lengyel

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

---

g) Félelem

Ellenőrizd, hogy 8 képet választottál-e!

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével segítetted munkánkat!

3. sz. melléklet: A 2. előkészítő mérés interjúkérdései

Bevezető szöveg

Az iskola fontos szerepet játszik a tanulók nemzeti identitásának formálásában, ugyanakkor az informális hatások szerepe is meghatározó. Interjú vizsgálatunkban ezért arra vállalkozunk, hogy feltárjuk a tanárok véleményét az iskola hatásairól. Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy a tanárok szerint az iskola milyen szerepet játszik a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos ismeretek közvetítésében, mely tudás a nemzeti identitás egyik összetevőjének tekinthető.

Demográfiai kérdések:

- Hány éve tanít általános iskolában?
- Milyen tantárgyakat tanít?

A nemzeti szimbólumok fogalma:

- Mi jut eszébe, ha azt hallja nemzeti szimbólum?
- Hogyan tudná definiálni a nemzeti szimbólumokat?
- Tudna mondani olyan személyeket, tárgyakat, eseményeket, helyeket vagy épületeket, amelyek Ön szerint nemzeti szimbólumok?
- A nemzeti szimbólumok definíciója a szakirodalom szerint: *A nemzeti szimbólumok közé személyek, helyszínek, események, földrajzi területek, épületek, tárgyak, eszközök, szokások és viselkedési formák tartoznak, melyeknek a nemzet tagjai kitüntetett figyelmet szentelnek, éppen ezért egy nemzethez köthetők, vele azonosíthatók.*

A nemzeti szimbólumok egy lehetséges csoportosítása:

- Az alábbi táblázatban a nemzeti szimbólumok egy lehetséges csoportosítását tartalmazza.
- Mi a véleménye erről a csoportosításról?
- Tudna mondani néhány példát az egyes szimbólumokra? Például a jelentős városokra, királyokra és történelmi eseményekre?
- Ön szerint van olyan nemzeti szimbólum, ami kimaradt ebből a táblázatból?
- Ha igen, akkor melyek ezek?

Iskolán kívüli hatások:

- Az iskolába kerüléskor mely nemzeti szimbólumokat ismerhetik a gyerekek?
- Miért pont ezeket ismerhetik?
- Milyen médiumokon keresztül ismerkednek meg a gyerekek ezekkel a szimbólumokkal?
- A családnak milyen szerepe lehet a szimbólumok közvetítésében?

Iskolai hatások:

- Alsó tagozaton mely szimbólumokat közvetíti elsősorban az iskola?
- Miért pont ezeket közvetíti az iskola?
- Az iskolában mely tantárgyak közvetítik a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudást?
- A tananyag mellett más módon is közvetíti az iskola a szimbólumokat?
- Ha igen, akkor milyen módon?

Kedves negyedik osztályos tanuló!

Arra szeretnénk kérni, hogy töltsd ki ezt a rövid kérdőívet és a hozzá tartozó tesztet, amely a nemzeti szimbólumokra vonatkozik. Előfordulhat, hogy a tesztben olyan kérdésekkel találkozol, amelyekkel nem foglalkoztatok az iskolában. Ez ne bizonytalanítson el, a teszten elért eredményedet senki sem fogja osztályozni. A teszt kitöltésével a mi munkánkat segíted. Köszönjük a segítségédet!

1. Születési idő (év): .....

2. Nemed (*Karikázd be a megfelelő választ!*)

1 – fiú

2 – lány

3. Mennyire szeretsz iskolába járni? *Karikázd be a megfelelő számot!*

(1) egyáltalán nem szeretek

(2) nem szeretek

(3) néha szeretek, néha nem

(4) szeretek

(5) nagyon szeretek

4. Mennyire kedveled az alábbi tantárgyakat? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

	Egyáltalán nem kedvelem	Inkább nem kedvelem	Kedvelem is meg, nem is	Inkább kedvelem	Nagyon kedvelem
a) magyar nyelv és irodalom	1	2	3	4	5
b) rajz/vizuális kultúra	1	2	3	4	5
c) környezetismeret	1	2	3	4	5

5. Mindenkit beleértve, a családban összesen hányan laktok együtt?

.....

6. Összesen hány testvéreddel laksz együtt?

.....

7. Milyen gyakran csinálod a felsorolt dolgokat a szabadidődben? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

	Soha	Havonta legalább egyszer	Hetente egyszer	Hetente több mint háromszor	Minden nap
a) tévét nézel	1	2	3	4	5
b) olvasol	1	2	3	4	5
c) internetezel	1	2	3	4	5

1. Melyik személy kapcsolódik a felsorolt leírásokhoz? Válaszolj a betűjelek beírásával! A) Mátyás király B) Árpád vezér C) Petőfi Sándor D) Arany János E) Liszt Ferenc F) Bartók Béla a) Nagyszalontán született költőnk, a Családi kör című vers szerzője. ☐ b) Zeneszerző és zongoraművész, nevéhez kötődik a magyar népdalok összegyűjtése. ☐ c) Honfoglaló ősrünk, aki a Kárpát-medencébe vezette a honfoglaló magyarokat. ☐	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> </table>	a		b		c					
a											
b											
c											
2. Karikázd be az <u>igaz</u>, húzd át a ~~hamis~~ állítások betűjelét! a) Magyarország az európai kontinensen található. b) Az államhatár két egymástól független ország között húzódó vonal. c) Hazánkat csak egy szomszédos állam határolja. d) Magyarország csatlakozott az Európai Unióhoz. e) Magyarok csak az országhatáron belül élnek.	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> <tr><td>e</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d		e	
a											
b											
c											
d											
e											
3. Egészítsd ki a versrészletet! Válaszodat írd a kipontozott vonalra! Isten, áldd meg a magyart ..... Nyújts feléje védő kart, ...	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> </table>	a		b							
a											
b											
4. Válaszolj a kérdésekre! a-b) Mi a két folyó elnevezése? A) ..... B) ..... c) Mi a képen látható tó neve? C) ..... d) Mi annak a medencének a neve, amelyben hazánk elhelyezkedik?	<table border="1"> <tr><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d			
a											
b											
c											
d											

5. A felsorolt helyszínekhez melyik leírás kapcsolódik? Válaszolj a betűjelek beírásával!

a	
b	
c	

a)

b)

c)

- A) Itt található a „0” km kőszobor, innen mérik a közúti távolságokat.
 B) Budapest egyik látványossága, szobrai magyar történelmi személyeket ábrázolnak.
 C) Magyar királyok kezdték el építeni, több uralkodó is innen irányította az országot.
 D) Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.
 E) Fővárosi épületében ülésezik az országgyűlés.

6. Egészítsd ki a szöveget a kép segítségével!

a	
b	
c	
d	
e	
f	

A címer alakótórészei közül a legősibb a kettős .....(a)

képe: III. Béla király (1172-1196) pénzein jelent meg. Ez a királyi

hatalmat jelképezte. A .....(b)- ezüst hétszer

vágott mező pedig valószínűleg az .....(c)-ház

családi címerén volt.

Együtt ez azt fejezi ki: az első .....(d) királyok az

Árpád-házból származnak.

A címer színe megegyeznek a .....(e) és a márciusi

ifjak által is viselt .....(f) színeivel.

7. Húzd át azt, amelyik nem illik a sorba! Válaszodat indokold!

a	
b	

A

B

C

D

E

Indoklás: .....
 .....

8.	Karikázd be azoknak az ünnepnek a betűjelét, amelyekhez kapcsolódik iskolai megemlékezés! Húzd át annak az ünnepnek a betűjelét, amelyikhez nem kapcsolódik!	a	
		b	
		c	
		d	
a) húsvét b) március 15. c) október. 6. d) október 23.			
9.	Töltsd ki a keresztrejtvényt! a) Mohácsi népszokás, mely során a résztvevők beöltöznek, hogy elűzzék a telet. b) Logikai játék, színes oldalú kocka. c) Tájegység, legnagyobb síkságunk. d) Vörösmarty Mihály alkotása, amely az ünnepeken rendszeresen elhangzik. e) Milyen fontos épület kötődik a megfejtésben szereplő helyhez? ..... e)	a	
		b	
		c	
		d	
		e	
a) a) b) b) c) c) d) d)			
10.	Párosítsd a művet és a hozzá tartozó részletet! A) Nemzeti dal B) Himnusz C) Szózat D) Tisza E) Az Alföld a) „Hazádnak rendületlenül, Légy híve, ó magyar...” b) „Talpra magyar, hí a haza! Itt az idő, most vagy soha!” c) „Nyári napnak alkonyulatánál Megállék a kanyargó...”	a	
		b	
		c	

11. Írd a magyar történelem kiemelkedő személyiségeinek ragadványnevei mellé, hogy kiről van szó!	a	
	b	
	c	
a) „Lánglelkű” költő, a Pilvax-kávéház forradalmár vendége: .... b) „Szent uralkodó”, aki pogány nevét elhagyta és keresztény hitre térítette a magyarságot: ..... c) „Igazságos” jelzővel illetik, a róla szóló mondák szerint a Duna jegén választották királlyá:		
12. Húzd át, ami nem illik a sorba! Indokold a válaszodat!	a	
	b	
	c	
a) magyar himnusz nemzeti színű zászló kokárda Magyarország címere Indoklás: .... b) Románia Lengyelország Szlovákia Ausztria Indoklás: .... c) Nemzeti Múzeum Fogadalmi templom Lánchíd Halászbástya Indoklás:		
13. Válaszolj a kérdésekre!	a	
	b	
	c	
a) Mi az fekete ponttal jelölt város neve? A) ..... b) Mi ennek a városnak a településtípusa? <i>Karikázd be a megfelelő választ!</i> falu város főváros c) Írd a vonalra a satírozott területtel jelölt tájegység nevét! B)		

Köszönjük, hogy a kérdőív és a teszt kitöltésével segítetted munkánka

Kedves hatodik osztályos tanuló!

Arra szeretnénk kérni, hogy töltsd ki ezt a rövid kérdőívet és a hozzá tartozó tesztet, amely a nemzeti szimbólumokra vonatkozik. Előfordulhat, hogy a tesztben olyan kérdésekkel találkozol, amelyekkel nem foglalkoztatok az iskolában. Ez ne bizonytalanítson el, a teszten elért eredményedet senki sem fogja osztályozni. A teszt kitöltésével a mi munkánkat segíted. Köszönjük a segítségédet!

1. Születési idő (év): .....

2. Nemed (*Karikázd be a megfelelő választ!*)

1 – fiú

2 – lány

3. Mennyire szeretsz iskolába járni? *Karikázd be a megfelelő számot!*

(1) egyáltalán nem szeretek

(2) nem szeretek

(3) néha szeretek, néha nem

(4) szeretek

(5) nagyon szeretek

4. Mennyire kedveled az alábbi tantárgyakat? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

	Egyáltalán nem kedvelem	Inkább nem kedvelem	Kedvelem is meg, nem is	Inkább kedvelem	Nagyon kedvelem
a) magyar nyelv és irodalom	1	2	3	4	5
b) rajz/vizuális kultúra	1	2	3	4	5
c) környezetismeret	1	2	3	4	5

5. Mindenkit beleértve, a családban összesen hányan laktok együtt?

.....

6. Összesen hány testvéreddel laksz együtt?

.....

7. Milyen gyakran csinálod a felsorolt dolgokat a szabadidődben? *Karikázd be minden sorban azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!*

	Soha	Havonta legalább egyszer	Hetente egyszer	Hetente több mint háromszor	Minden nap
a) tévét nézel	1	2	3	4	5
b) olvasol	1	2	3	4	5
c) internetezel	1	2	3	4	5

1. **Miről nevezetesek az alábbi dátumok, események? Írd a betűjelét a megfelelő helyre!**

a) március 15.: _____ b) október 6.: _____ c) húsvét: _____ d) pünkösd: _____

- A) A szentlélek eljövetele, tavasz köszöntése.
 B) Pesti ifjak kapcsolódnak az európai forradalmakhoz.
 C) Figyelemfelhívás a környezetvédelem fontosságára.
 D) Államalapító Szent István szentté avatásának évfordulója.
 E) Krisztus feltámadása, másnapján szokásként: locsolkodás.
 F) A szabadságharc hőseinek kivégzése.

a	
b	
c	
d	

2. **Írd a történelmi fordulópontok számát a hozzáillő képhez!**

a)

b)

c)

d)

A) államalapítás B) 1848. március 15. C) mohácsi csata D) Honfoglalás E) tatárjárás

a	
b	
c	
d	

3. **Írd a magyar történelem kiemelkedő személyiségeinek ragadványnevei mellé, hogy kiről van szó!**

- a) „Egri hős” dicsőséges győzelmével 1552-ben megállította a török előrenyomulást. Az „Egri csillagok” című regény állít emléket személyének. ....
 b) „Könyves” tudós és kánonjogban jártas, művelt uralkodó .....
 c) „Törökverő” névvel illették, kormányzó, majd az ország főkapitánya. Tiszteletére szóltal meg délben a harang: .....
 d) „Második honalapító” a tatárok által feldúlt országot újjáépítette: .....
 e) „Szent uralkodó”, aki pogány nevét elhagyta és keresztény hitre térítette a magyarságot: .....
 f) „Igazságos” jelzővel illetik, a róla szóló mondák szerint a Duna jegén választották királlyá: .....
 g) „Lánglelkű” költő, a Pilvax-kávéház forradalmár vendége: .....

a	
b	
c	
d	
e	
f	
g	

4. Húzd át, ami nem illik a sorba! Indokold a válaszodat!

a) magyar himnusz   nemzeti színű zászló   kokárda   Magyarország címere

Indoklás: .....

b) március 15.   november 1.   október 23.   augusztus 20.

Indoklás: .....

c) királyi gyűrű   országalma   királyi jogar   Szent Korona

Indoklás: .....

5. Párosítsd az eseményt a hozzá tartozó évszámmal és személlyel! Írd a táblázatba az eseményhez tartozó számot és betűjelet!

Évszámok:

1. 1526
2. 1514
3. 1301
4. 1241-42
5. 1848-49
6. 1703-11
7. 1456

Személyek:

- A) Kossuth Lajos
- B) Dobó István
- C) Hunyadi János
- D) Hunyadi Mátyás
- E) II. Rákóczi Ferenc
- F) II. Lajos
- G) IV. Béla

	Évszám	Személy
Forradalom és szabadságharc	a)	e)
Mohácsi csata	b)	f)
Tatárjárás	c)	g)
Nándorfehérvári csata	d)	h)

6. Írd a kipontozott vonalra a történelemben fontos szerepet játszó városok nevét!

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....

Mi a háromszöggel jelölt hegycsúcs neve? f) .....

7.	Állítsd a magyar történelmi személyeket időrendbe! Sorszámozással jelöld válaszodat! A) Kossuth Lajos ____ B) Szent László ____ C) Mátyás király ____ D)II. Rákóczi Ferenc ____	a															
		b															
		c															
		d															
8.	Válaszolj a kérdésekre! a) Írd a vonalra a sáírozott területtel jelölt tájegység nevét! A) ..... b-c) Írd a vonalra a Magyarországgal szomszédos országok nevét! B) ..... C) ..... d) Mi annak a medencének a neve, amelyben hazánk elhelyezkedik?		a														
			b														
			c														
			d														
9.	Választ ki a felsorolásból azokat a kijelentéseket, amelyek igazak a reformkor jelentős alakjaira! A személy betűjelét írd a kijelentés mellé! A) Kossuth Lajos B) Széchenyi István <table border="1" style="width: 100%;"> <tr><td>a) Megalapította a Magyar Tudományos Akadémia elődjét.</td><td></td></tr> <tr><td>b) Neki köszönhetően kezdődött meg a Lánchíd építése.</td><td></td></tr> <tr><td>c) A szabadságharc vége felé Görgeire ruházta hatalmát és elhagyta az országot.</td><td></td></tr> <tr><td>d) „A haza bölcse” jelzővel szokták illetni.</td><td></td></tr> <tr><td>e) Az első magyar kormány pénzügyminisztere.</td><td></td></tr> <tr><td>f) Az első magyar kormány közlekedésügyi és munkaügyi minisztere.</td><td></td></tr> <tr><td>g) Az első magyar kormány igazságügyi minisztere.</td><td></td></tr> </table>	a) Megalapította a Magyar Tudományos Akadémia elődjét.		b) Neki köszönhetően kezdődött meg a Lánchíd építése.		c) A szabadságharc vége felé Görgeire ruházta hatalmát és elhagyta az országot.		d) „A haza bölcse” jelzővel szokták illetni.		e) Az első magyar kormány pénzügyminisztere.		f) Az első magyar kormány közlekedésügyi és munkaügyi minisztere.		g) Az első magyar kormány igazságügyi minisztere.		a	
		a) Megalapította a Magyar Tudományos Akadémia elődjét.															
		b) Neki köszönhetően kezdődött meg a Lánchíd építése.															
		c) A szabadságharc vége felé Görgeire ruházta hatalmát és elhagyta az országot.															
		d) „A haza bölcse” jelzővel szokták illetni.															
		e) Az első magyar kormány pénzügyminisztere.															
		f) Az első magyar kormány közlekedésügyi és munkaügyi minisztere.															
		g) Az első magyar kormány igazságügyi minisztere.															
		b															
		c															
		d															
		e															
		f															
g																	

10. Töltsd ki a keresztrejtvényt!

a	
b	
c	
d	
e	

- a) Történelmi országrész, a török korban fejedelemséggént létezett.
 b) Az Egri csillagok szerzőjének neve.
 c) Mátyás király itáliai származású felesége.
 d) Habsburgellenes katona, a Rákóczi-szabadságharc résztvevőit is nevezték így.
 e) Melyik évben zajlott fontos csata a megfejtésben szereplő városban? .....

e)

a)														
b)														
c)														
d)														

11. A felsorolt helyszínekhez melyik leírás kapcsolódik? Válaszolj a betűjelek beírásával!

a	
b	
c	

a)

b)

c)

- A) Itt található a „0” km köszobor, innen mérik a közúti távolságokat.
 B) Budapest egyik látványossága, szobrai magyar történelmi személyeket ábrázolnak.
 C) Magyar királyok kezdték el építeni, több uralkodó is innen irányította az országot
 D) Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.
 E) Fővárosi épületében ülésezik az országgyűlés.

Köszönjük, hogy a kérdőív és a teszt kitöltésével segítetted munkánkat!

6. sz. melléklet: A 4.előkészítő mérés kérdőíve, amely segítségével pedagógusok értékelték a felsorolt lehetséges nemzeti szimbólumokat

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30-34.

Dancs Katinka - Tanári kérdőív

Kérjük, írja be az azonosítóját, majd kattintson a **Belépés** gombra!

Azonosító:

Belépés

Tisztelt Pedagógus!

A segítségét szeretnénk kérni egy teszt kidolgozásához, ami azt fogja vizsgálni, hogy hogyan fejlődik a gyerekek tudása a nemzeti szimbólumokról. Összesen 74 lehetséges szimbólumot azonosítottunk, azonban a szimbólumok természetére jellemző, hogy egy bizonyos konszenzus szükséges ahhoz, hogy egy tárgyat, személyt vagy eseményt szimbólumnak tekinthessünk. Emellett nem biztos, hogy az iskolában és azon kívül mindegyik említett szimbólummal találkoznak a gyerekek.

Kérdőívünkben az Ön segítségét kérjük ahhoz, hogy a gyerekek esetében releváns szimbólumok körét meghatározhassuk.

A válaszok megadása után a **Következő** gombra kattintással tud továbblépni.

Következő →

1. Kattintson a megfelelő válaszra!

Az Ön neme:

☐ nő

☐ férfi

2-3. Válasszon a legördülő listából!

Melyik megyében él?

megye

Milyen típusú településen él?

településtípus

4. Hány éves tanári tapasztalattal rendelkezik?

← Előző

Következő →

5. Milyen tantárgyakat tanít? Több válasz is megjelölhető!

☐ tanító vagyok

☐ technika

☐ magyar nyelv és irodalom

☐ természetismeret

☐ idegen nyelv

☐ fizika

☐ matematika

☐ kémia

☐ történelem

☐ földrajz

☐ hon- és népismeret

☐ biológia

☐ környezetismeret

☐ informatika

☐ egyéb

← Előző

Következő →

6. Mely évfolyamokon tanít? *Több válasz is megjelölhető!*

☐ 1.	☐ 2.
☐ 3.	☐ 4.
☐ 5.	☐ 6.
☐ 7.	☐ 8.

← Előző

Következő →

7. Mennyire ért egyet azzal, hogy a következő oldalon található felsorolásban szereplő földrajzi területek Magyarországot szimbolizálják? Mennyire ért egyet azzal, hogy a magyarság kötődik ezekhez a földrajzi területekhez?

Jelölje be azt a választ, amellyel leginkább egyet ért!

- 5 – teljes mértékben egyet értek
- 4 – inkább egyet értek
- 3 – egyet is értek, meg nem is
- 2 – inkább nem értek egyet
- 1 – egyáltalán nem értek egyet

Az értékelendő szimbólumokat a következő oldalon találja.

Az értékelésnél használt számokhoz és a hozzájuk tartozó kijelentésekhez bármikor vissza tud lépni, vagy a következő oldalon található **ÚTASÍTÁS** gombra kattintva bármikor meg tudja tekinteni.

← Előző

Következő →

[UTASÍTÁS](#)

	Magyarországot szimbolizálja-e?					A magyarság kötődik-e hozzá?				
Budapest	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Székesfehérvár	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Esztergom	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Debrecen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Pécs	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Kékestető	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Mátra	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
mai Magyarország területe	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Duna	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Tisza	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Balaton	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Hortobágy	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Alföld	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Kárpát-medence	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

[← Előző](#)
[Következő →](#)

8. Mennyire ért egyet azzal, hogy a következő oldalon található földrajzi szimbólumok gyakran megjelennek az iskolai tananyagban?

Jelölje be azt a választ, amellyel leginkább egyet ért!

- 5 – teljes mértékben egyet értek
- 4 – inkább egyet értek
- 3 – egyet is értek, meg nem is
- 2 – inkább nem értek egyet
- 1 – egyáltalán nem értek egyet

Az értékelendő szimbólumokat a következő oldalon találja.

Az értékelésnél használt számokhoz és a hozzájuk tartozó kijelentésekhez bármikor vissza tud lépni, vagy a következő oldalon található [UTASÍTÁS](#) gombra kattintva bármikor meg tudja tekinteni.

[← Előző](#)

[Következő →](#)

[UTASÍTÁS](#)

Budapest	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Székesfehérvár	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Esztergom	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Debrecen	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Pécs	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Kékestető	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Mátra	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
mai Magyarország területe	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Duna	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Tisza	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Balaton	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Hortobágy	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Alföld	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Kárpát-medence	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

[← Előző](#)
[Következő →](#)

9. Írja ide azokat a földrajzi szimbólumokat, amelyek Ön szerint kimaradtak az előző felsorolásból!

10. Mennyire ért egyet azzal, hogy a felsorolásban szereplő kulturális elemek a nemzeti kultúra szimbolikus elemei? Mennyire ért egyet azzal, hogy ezekhez a szimbólumokhoz valamilyen pozitív érzélem (pl. büszkeség) kapcsolódik?

Jelölje be azt a választ, amellyel leginkább egyet ért!

- 5 – teljes mértékben egyet értek
- 4 – inkább egyet értek
- 3 – egyet is értek, meg nem is
- 2 – inkább nem értek egyet
- 1 – egyáltalán nem értek egyet

Az értékelendő szimbólumokat a következő oldalon találja.

Az értékelésnél használt számokhoz és a hozzájuk tartozó kijelentésekhez bármikor vissza tud lépni, vagy a következő oldalon található [UTASÍTÁS](#) gombra kattintva bármikor meg tudja tekinteni.

[← Előző](#)
[Következő →](#)

[UTASÍTÁS](#)

	A magyar kultúra szimbolikus eleme-e?					Pozitív érzelem kapcsolódik-e hozzá?				
Himnusz	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Szózat	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Nemzeti dal	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Fesztő-körkép	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Nemzeti Múzeum	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Országház	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
budai vár	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Hősök tere	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Ópusztaszer	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Arany János	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

[← Előző](#)
[Következő →](#)

[UTASÍTÁS](#)

	A magyar kultúra szimbolikus eleme-e?					Pozitív érzelem kapcsolódik-e hozzá?				
Petőfi Sándor	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Kodály Zoltán	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Bartók Béla	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
János vitéz	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Egri csillagok	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A köszívű ember fiai	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Rubik-kocka	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
busójárás	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
matyó népművészet	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
zsinóros viselet	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

[← Előző](#)
[Következő →](#)

11. Mennyire ért egyet azzal, hogy a következő oldalon található kulturális szimbólumok gyakran megjelennek az iskolai tananyagban?

Jelölje be azt a választ, amellyel leginkább egyet ért!

- 5 – teljes mértékben egyet értek
- 4 – inkább egyet értek
- 3 – egyet is értek, meg nem is
- 2 – inkább nem értek egyet
- 1 – egyáltalán nem értek egyet

Az értékelendő szimbólumokat a következő oldalon találja.

Az értékelésnél használt számokhoz és a hozzájuk tartozó kijelentésekhez bármikor vissza tud lépni, vagy a következő oldalon található **UTASÍTÁS** gombra kattintva bármikor meg tudja tekinteni.

← Előző

Következő →

UTASÍTÁS

Himnusz	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Szózat	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Nemzeti dal	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Fesztly-körkép	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Nemzeti Múzeum	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Országház	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
budai vár	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Hősök tere	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Ópusztaszer	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Arany János	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző

Következő →

[UTASÍTÁS](#)

Petőfi Sándor	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Kodály Zoltán	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Bartók Béla	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
János vitéz	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Egri csillagok	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A kőszívű ember fiai	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Rubik-kocka	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
busójárás	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
matyó népművészet	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
zsinóros viselet	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

[← Előző](#)
[Következő →](#)

12. Írja ide azokat a kulturális szimbólumokat, amelyek Ön szerint kimaradtak az előző felsorolásból!

13. Mennyire ért egyet azzal, hogy a következő oldalon található felsorolásban szereplő történelmi események, jelképek, vagy ünnepek a nemzeti történelem szimbolikus elemei? Mennyire ért egyet azzal, hogy ezekhez a szimbólumokhoz valamilyen pozitív vagy negatív érzelem (pl. büszkeség, lelkesedés, szomorúság) kapcsolódik?

Jelölje be azt a választ, amellyel leginkább egyet ért!

- 5 – teljes mértékben egyet értek
- 4 – inkább egyet értek
- 3 – egyet is értek, meg nem is
- 2 – inkább nem értek egyet
- 1 – egyáltalán nem értek egyet

Az értékelendő szimbólumokat a következő oldalon találja.

Az értékelésnél használt számokhoz és a hozzájuk tartozó kijelentésekhez bármikor vissza tud lépni, vagy a következő oldalon található [UTASÍTÁS](#) gombra kattintva bármikor meg tudja tekinteni.

[← Előző](#)

[Következő →](#)

a) történelmi események UTASÍTÁS

	A magyar történelem szimbolikus eseménye-e?					Valamilyen érzelem kapcsolódik-e hozzá?				
honfoglalás	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
tatárjárás	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
mohácsi csata	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
1552-es egri várostrom	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
1848-49-es szabadságharc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Trianon	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző Következő →

b) nemzeti jelképek, nemzeti ünnepek UTASÍTÁS

	A magyar történelem szimbolikus jelképei, ünnepei-e?					Valamilyen érzelem kapcsolódik-e hozzá?				
Szent Korona	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
koronázási jogar	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
országalma	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
koronázási kard	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
koronázási palást	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
nemzeti színek	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
zászló	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
címer	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
kokárda	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
március 15.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
október 6.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
október 23.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
augusztus 20.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző Következő →

14. Mennyire ért egyet azzal, hogy a következő oldalon található felsorolásban szereplő történelmi szereplők vagy helyszínek a nemzeti történelem szimbolikus elemei? Mennyire ért egyet azzal, hogy ezekhez a szimbólumokhoz valamilyen pozitív vagy negatív érzelm (pl. büszkeség, lelkesedés, szomorúság) kapcsolódik?

Jelölje be azt a választ, amellyel leginkább egyet ért!

- 5 – teljes mértékben egyet értek
- 4 – inkább egyet értek
- 3 – egyet is értek, meg nem is
- 2 – inkább nem értek egyet
- 1 – egyáltalán nem értek egyet

Az értékelendő szimbólumokat a következő oldalon találja.

Az értékelésnél használt számokhoz és a hozzájuk tartozó kijelentésekhez bármikor vissza tud lépni, vagy a következő oldalon található **UTASÍTÁS** gombra kattintva bármikor meg tudja tekinteni.

← Előző

Következő →

c) történelmi személyek

UTASÍTÁS

	A magyar történelem szimbolikus szereplője-e?					Valamilyen érzelm kapcsolódik-e hozzá?				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Árpád fejedelem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Géza fejedelem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Szent István	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Szent László	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Könyves Kálmán	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
III. Béla	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
II. András	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
IV. Béla	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

← Előző

Következő →

c) történelmi személyek
UTASÍTÁS

	A magyar történelem szimbolikus szereplője-e?					Valamilyen érzelem kapcsolódik-e hozzá?				
III. András	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Hunyadi János	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Mátyás király	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Dobó István	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
II. Rákóczi Ferenc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Kossuth Lajos	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Széchenyi István	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző
Következő →

d) történelmi helyszínek, területek
UTASÍTÁS

	A magyar történelem szimbolikus helyszínei-e?					Valamilyen érzelem kapcsolódik-e hozzá?				
Vereckei-hágó	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
történelmi Magyarország	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Erdély	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Nándorfehérvár	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Mohács	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Eger	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző
Következő →

15. Mennyire ért egyet azzal, hogy a következő oldalon található történelmi szimbólumok gyakran megjelennek az iskolai tananyagban?

Jelölje be azt a választ, amellyel leginkább egyet ért!

- 5 – teljes mértékben egyet értek
- 4 – inkább egyet értek
- 3 – egyet is értek, meg nem is
- 2 – inkább nem értek egyet
- 1 – egyáltalán nem értek egyet

Az értékelendő szimbólumokat a következő oldalon találja.

Az értékelésnél használt számokhoz és a hozzájuk tartozó kijelentésekhez bármikor vissza tud lépni, vagy a következő oldalon található **UTASÍTÁS** gombra kattintva bármikor meg tudja tekinteni.

← Előző

Következő →

a) történelmi események

UTASÍTÁS

honfoglalás	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
tatárjárás	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
mohácsi csata	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
1552-es egri várostrom	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
1848-49-es szabadságharc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Trianon	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző

Következő →

b) nemzeti jelképek, nemzeti ünnepek

UTASÍTÁS

Szent Korona	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
koronázási jogar	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
országalma	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
koronázási kard	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
koronázási palást	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
nemzeti színek	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
zászló	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
címer	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
kokárda	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
március 15.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
október 6.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
október 23.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
augusztus 20.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző

Következő →

16. Mennyire ért egyet azzal, hogy a következő oldalon található történelmi szimbólumok gyakran megjelennek az iskolai tananyagban?

Jelölje be azt a választ, amellyel leginkább egyet ért!

- 5 – teljes mértékben egyet értek
- 4 – inkább egyet értek
- 3 – egyet is értek, meg nem is
- 2 – inkább nem értek egyet
- 1 – egyáltalán nem értek egyet

Az értékelendő szimbólumokat a következő oldalon találja.

Az értékelésnél használt számokhoz és a hozzájuk tartozó kijelentésekhez bármikor vissza tud lépni, vagy a következő oldalon található **UTASÍTÁS** gombra kattintva bármikor meg tudja tekinteni.

← Előző

Következő →

c) történelmi személyek
UTASÍTÁS

Árpád fejedelem	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Géza fejedelem	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Szent István	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Szent László	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Könyves Kálmán	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
III. Béla	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
II. András	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IV. Béla	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző
Következő →

c) történelmi személyek
UTASÍTÁS

III. András	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Hunyadi János	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Mátyás király	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Dobó István	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
II. Rákóczi Ferenc	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Kossuth Lajos	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Széchenyi István	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző
Következő →

d) történelmi helyszínek, területek
UTASÍTÁS

Vereckei-hágó	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
történelmi Magyarország	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Erdély	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Nándorfehérvár	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Mohács	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Eger	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

← Előző
Következő →

12. Írja ide azokat a történelmi szimbólumokat, amelyek Ön szerint kimaradtak az előző felsorolásból!

A teszt kitöltése véget ért. Ha szeretne még módosítani válaszain, azt a [Előző](#) gombra kattintva teheti meg.

Ha nem szeretne változtatni az Ön által megadott válaszokon, kérem, kattintson a [Következő](#) gombra!

← Előző
Következő →

Köszönöm, hogy kitöltötte a kérdőívet és munkájával támogatta a kutatásomat!

Az [Előző](#) gombra kattintva a teszt visszatér a kezdő oldalra.

[Előző](#)

7. számú melléklet: A pedagógusok értékelése a 4. előkészítő mérésben felsorolt lehetséges szimbólumokkal kapcsolatban

Földrajzi dimenzió				
	Szimbólum-e	Kötődés	Iskolai gyakoriság	Átlag
Budapest	4,76	4,68	4,68	4,71
Székesfehérvár	4,03	4,01	3,88	3,97
Esztergom	4,10	4,09	3,84	4,01
Debrecen	3,71	3,83	3,82	3,79
Pécs	3,68	3,78	3,64	3,70
Kékestető	4,00	3,88	4,00	3,96
Mátra	3,70	3,70	3,93	3,78
mai Magyarország területe	4,41	4,50	4,50	4,47
Duna	4,39	4,39	4,62	4,47
Tisza	4,33	4,36	4,54	4,41
Balaton	4,77	4,67	4,58	4,67
Hortobágy	4,66	4,45	4,22	4,44
Alföld	4,25	4,17	4,33	4,25
Kárpát-medence	4,12	4,40	4,30	4,27
Kulturális-anyagi dimenzió				
	Szimbólum-e	Érzelem	Iskolai gyakoriság	Átlag
Himnusz	4,92	4,58	4,82	4,77
Szózat	4,88	4,61	4,75	4,75
Nemzeti dal	4,76	4,71	4,71	4,73
Fesztty-körkép	4,42	4,37	3,98	4,26
Nemzeti Múzeum	4,37	4,32	4,11	4,27
Országház	4,79	4,47	4,39	4,55
budai vár	4,53	4,4	4,17	4,37
Hősök tere	4,50	4,48	4,02	4,33
Arany János	4,41	4,39	4,54	4,45
Petőfi Sándor	4,81	4,72	4,74	4,76
Kodály Zoltán	4,70	4,61	4,51	4,61
Bartók Béla	4,62	4,46	4,39	4,49
János vitéz	4,37	4,48	4,42	4,42
Egri csillagok	4,47	4,47	4,44	4,46
A köszívű ember fiai	4,15	4,02	4,13	4,10
Rubik-kocka	4,49	4,56	3,80	4,28
busójárás	4,15	4,11	3,72	3,99
matyó népművészet	4,27	4,24	3,66	4,06
zsinóros viselet	3,92	3,85	3,41	3,73

Történelmi dimenzió				
	Szimbólum-e	Érzelem	Iskolai gyakoriság	Átlag
honfoglalás	4,86	4,73	4,71	4,77
tatárjárás	4,22	3,90	4,33	4,15
mohácsi csata	4,40	4,07	4,36	4,28
1552-es egri várostrom	4,39	4,32	4,37	4,36
1848-49	4,88	4,76	4,76	4,80
Trianon	4,64	4,34	4,38	4,45
Szent Korona	4,85	4,68	4,50	4,68
koronázási jogar	4,42	4,10	4,04	4,19
országalma	4,41	4,08	4,05	4,18
koronázási kard	4,30	4,01	3,96	4,09
koronázási palást	4,30	4,05	3,97	4,11
zászló	4,91	4,83	4,74	4,83
címer	4,82	4,68	4,60	4,70
kokárda	4,81	4,77	4,67	4,75
márc.15.	4,87	4,82	4,76	4,82
okt.6.	4,64	4,43	4,58	4,55
okt. 23.	4,64	4,48	4,58	4,57
aug.20.	4,73	4,64	4,46	4,61
Árpád fejedelem	4,66	4,48	4,36	4,50
Géza fejedelem	4,34	4,11	4,20	4,22
Szent István	4,91	4,81	4,66	4,79
Szent László	4,40	4,22	4,20	4,27
Könyves Kálmán	4,17	3,95	4,04	4,05
III. Béla	3,84	3,67	3,79	3,77
II. András	4,01	3,75	3,91	3,89
IV. Béla	4,32	4,11	4,12	4,18
III. András	3,69	3,58	3,70	3,66
Hunyadi János	4,63	4,49	3,55	4,22
Mátyás király	4,88	4,78	4,76	4,81
Dobó István	4,64	4,65	4,43	4,57
II. Rákóczi Ferenc	4,69	4,60	4,49	4,59
Kossuth Lajos	4,75	4,84	4,70	4,76
Széchenyi István	4,84	4,79	4,66	4,76
Vereckei-hágó	4,62	4,46	4,22	4,43
történelmi Magyarország	4,74	4,70	4,40	4,61
Erdély	4,65	4,70	4,46	4,60
Nándorfehérvár	4,54	4,41	4,26	4,40

Megjegyzés: A tesztekben szereplő nemzeti szimbólumokat szerepelnek szürke színnel a táblázatban.

Helyekhez való kötődés

Tisztelt Érdeklődő!

Doktori kutatásom során a helyekhez való kötődést vizsgálom. Kérdőívemben ehhez kapcsolódóan talál képeket, melyeket 3 szempont szerint kell értékelni. A kérdőív elején demográfiai kérdések szerepelnek, a kérdőív végén pedig a nemzeti kötődéssel kapcsolatban talál néhány kérdést. A kitöltés teljesen anonim módon történik, az adatokat bizalmasan kezelem, és csak kutatási célra, adatelemzésre használom fel, így visszajelzésre nincs lehetőség. A kérdőív kitöltése megközelítőleg 10 percet vesz igénybe.

Ha bármilyen javaslata vagy kérdése van a kérdőív kitöltésével kapcsolatban, a lentebb megadott e-mail címen léphet velem kapcsolatba.

Üdvözlettel,
Dancs Katinka
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
e-mail: katinka.dancs@gmail.com

*Kötelező

1. *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

☐ Elfogadom a kérdőív kitöltésének feltételeit, és nyilatkozom, hogy 18. életévemet betöltöttem

Demográfiai adatok

2.

Nem: *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Nő

☐ Férfi

3.

Életkor *

4.

Régió *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megye)

☐ Észak-Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

☐ Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megye)

☐ Közép-Magyarország (Budapest és Pest megye)

☐ Közép-Dunántúl (Komárom-Esztergom, Fejér és Veszprém megye)

☐ Nyugat-Dunántúl (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megye)

☐ Dél-Dunántúl (Baranya, Somogy és Tolna megye)

A kérdőívben szereplő képek a bemutatás sorrendjében

A képekhez tartozó kérdések és válaszlehetőségek

Mennyire tetszik Önnek a kép? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	6	7	
Egyáltalán nem tetszik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Nagyon tetszik

Hogyan érezné magát, ha a képen szereplő helyre kellene költöznie? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	6	7	
Egyáltalán nem tetszene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Nagyon tetszene

Ön szerint a képen látható táj mennyire jellemző Magyarországra? *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	6	7	
Egyáltalán nem jellemző	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Nagyon jellemző

9. számú melléklet: 1-2. évfolyamos tesztváltozat feladatai

Kedves Tanuló!

Lehet, hogy korábban találkoztál már számítógépen megjelenő feladatokkal, lehet hogy nem. Emiatt ne aggódj. A következő oldalkon találsz pár feladatot. Ezek megmutatják hogyan fogsz tudni válaszolni a kérdésekre.

Előző

Következő

A teszthez tartozó gyakorló feladatok bevezető szövege

Válaszd ki a listából a meseszereplő nevét!

Válassz!

Előző

Következő

1. gyakorlófeladat

Kattints a képre!

Előző

Következő

2. gyakorlófeladat

Kattints a képen látható meseszereplő nevére!

• Bob, a minyon

Előző

Következő

Kedves Tanuló!

Olyan feladatokkal fogsz találkozni, amelyek a Magyarországgal kapcsolatos ismereteidre kérdeznek rá.

Előfordulhat, hogy olyan kérdésekkel találkozol, amelyekkel nem foglalkoztatok az iskolában. Ez ne bizonytalanítson el.

A feladatok után néhány rövid kérdés vár még rád. A tesztfeladatokon elért eredményedet a kitöltés végén láthatod majd a képernyőn.

Előző

Következő

Ki tud többet Magyarországról?

Előző

Következő

3. gyakorlófeladat

A teszt bevezető szövege

A teszt nyitóképe

Kattints arra a képre, amelyik azt ábrázolja, hogy milyen ma Magyarország formája!

Előző

Következő

Feladat_02_oszt_a_Mo_terkep

Kattints a magyar zászlóra!

Előző

Következő

Feladat_02_oszt_c_magyar_zaszlo

Kattints arra a képre, amelyik Magyarország címerét ábrázolja!

Előző

Következő

Feladat_02_oszt_m_Mo_cimer

Kattints arra a képre, amelyik a Balatont ábrázolja!

Előző   Következő

Feladat_02_oszt_b_Balaton

Döntsd el, hogy a felsorolt épületeken ki van-e tűzve a magyar zászló!

Parlament	☐ Igen	☐ Nem
Szupermarket	☐ Igen	☐ Nem
Iskola	☐ Igen	☐ Nem
Cukrászda	☐ Igen	☐ Nem

Előző   Következő

Feladat_02_oszt_h_zaszlo_
parlament

Feladat_02_oszt_h_zaszlo_
szupermarket

Feladat_02_oszt_h_zaszlo_
iskola

Feladat_02_oszt_h_zaszlo_
cukrászda

Kattints Magyarország fővárosára!

☐ Székesfehérvár	☐ Szeged
☐ Budapest	☐ Debrecen

Előző   Következő

Feladat_02_oszt_g_budapest

Kattints arra az ünnepre, amelyikhez kapcsolódnak a huszárok!

• Húsvét

• Október 23.

• Március 15.

• Pünkösd

← Előző

Következő →

Feladat_02_oszt_i_marc_15

Kattints arra a képre, amelyik a magyar koronát ábrázolja!

← Előző

Következő →

Feladat_02_oszt_l_korona

Kattints arra a képre, amelyik a megfelelően színezett kokárdát ábrázolja!

← Előző

Következő →

Feladat_02_oszt_k_kokarda

Ki volt honfoglaló ősünk, aki a Kárpát-medencébe vezette a honfoglaló magyarokat?
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Árpád vezér

☐ Taksony fejedelem

☐ Géza fejedelem

☐ Csaba királyfi

[< Előző](#)

[Következő >](#)

Feladat_02_oszt_n_arpad

Kattints a képhez tartozó kijelentésre!

☐ Itt található a „0” km köszobor, innen mérik a közúti távolságokat.

☐ Budapest egyik látványossága, szobrai magyar személyeket ábrázolnak.

☐ Magyar királyok kezdték el építeni, több király is innen irányította az országot.

☐ Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.

☐ Budapesten található, itt működik az országgyűlés.

[< Előző](#)

[Következő >](#)

Feladat_2_4_oszt_k_nemzeti_muzeum

Kattints a képhez tartozó kijelentésre!

☐ Itt található a „0” km köszobor, innen mérik a közúti távolságokat.

☐ Budapest egyik látványossága, szobrai történelmi személyeket ábrázolnak.

☐ Magyar királyok kezdték el építeni, több király is Innen irányította az országot

☐ Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.

☐ Budapesten található, itt működik az országgyűlés.

[< Előző](#)

[Következő >](#)

Feladat_2_4_oszt_l_parlament

Válassz ki az idézethez tartozó mű címét!

„Hazádnak rendületlenül,
Légy híve, ó magyar...”

Válassz!

„Talpra magyar, hí a haza!
Itt az idő, most vagy soha!”

Válassz!

„Balsors akit régen tép,
Hozz rá víg esztendőt,
Megbűnhődte már e nép
A múltat s jövődöt!”

Válassz!

Előző

Következő

Feladat_2_4_oszt_z_szozat

Feladat_2_4_oszt_z_nemzeti_
dal

Feladat_2_4_oszt_z_himnusz

Kattints a képhez tartozó kijelentésre!

- Itt található a „0” km közsobor, innen mérik a közúti távolságokat.
- Budapest egyik látványossága, szobrai történelmi személyeket ábrázolnak.
- Magyar királyok kezdték el építeni, több király is innen irányította az országot
- Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.
- Budapesten található, itt működik az országgyűlés.

Előző

Következő

Feladat_2_4_oszt_n_budai_var

Válassz ki a képen ábrázolt személy nevét!

Válassz!

Válassz!

Válassz!

Előző

Következő

Feladat_2_4_oszt_a_matyas

Feladat_2_4_oszt_a_szent_
laszlo

Feladat_2_4_oszt_a_szent_
istvan

Feladat_2_4_oszt_c_nagy_mo

Kattints arra, amelyikre igaz a kijelentés!

Az Alföldön folyik keresztül   ☐ Duna   ☐ Tisza   ☐ Egyik sem

---

Budapest folyója   ☐ Duna   ☐ Tisza   ☐ Egyik sem

Előző   Következő

Feladat_2_4_oszt_d_Tisza

Feladat_2_4_oszt_d_Duna

Kattints a képen látható találmány nevére!

☐ Bűvös négyzet   ☐ Bűvös kocka

☐ Varázslatos kocka   ☐ Hihetetlen négyzet

Előző   Következő

Feladat_2_4_oszt_e_buvos_kocka

Kattintással válaszd ki, melyik területet ábrázolja a kép!

- Kiskunság
- Hortobágy
- Nagykunság
- Tisza-tó

➤ Előző

Következő ➤

Feladat_2_4_oszt_f_Hortobagy

Kattints arra az eseményre, amelyikhez a képrészlet kapcsolódik!

- Szent István megkoronázása
- Mátyás király országjárása
- Honfoglalás

➤ Előző

Következő ➤

Feladat_2_4_oszt_j_honfoglalas

Kattints a képhez tartozó kijelentésre!

- Itt található a „0” km kőszobor, innen mérik a közúti távolságokat.
- Budapest egyik látványossága, szobrai történelmi személyeket ábrázolnak.
- Magyar királyok kezdték el építeni, több király is Innen irányította az országot
- Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.
- Budapesten található, itt működik az országgyűlés.

➤ Előző

Következő ➤

Feladat_2_4_oszt_m_hosok_tere

10. számú melléklet: A 3-4. évfolyamos tesztváltozat feladatai

Kedves Tanuló!

Olyan feladatokkal fogsz találkozni, amelyek a Magyarországgal kapcsolatos ismereteidre kérdeznek rá.

Előfordulhat, hogy olyan kérdésekkel találkozol, amelyekkel nem foglalkoztatok az iskolában. Ez ne bizonytalanítson el.

A feladatok után néhány rövid kérdés vár még rád. A tesztfeladatokon elért eredményedet a kitöltés végén láthatod majd a képernyőn.

[← Előző](#) [Következő →](#)

A teszt bevezető szövege

Ki tud többet Magyarországról?

[← Előző](#) [Következő →](#)

A teszt nyitóképe

Kattints a képhez tartozó kijelentésre!

- Itt található a „0” km köszobor, innen mérik a közúti távolságokat.
- Budapest egyik látványossága, szobrai magyar személyeket ábrázolnak.
- Magyar királyok kezdték el építeni, több király is innen irányította az országot.
- Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.
- Budapesten található, itt működik az országgyűlés.

[← Előző](#) [Következő →](#)

Feladat_2_4_oszt_k_nemzeti_museum

Kattints a képhez tartozó kijelentésre!

- Itt található a „0” km köszobor, innen mérik a közúti távolságokat.
- Budapest egyik látványossága, szobrai történelmi személyeket ábrázolnak.
- Magyar királyok kezdték el építeni, több király is innen irányította az országot
- Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.
- Budapesten található, itt működik az országgyűlés.

← Előző

Következő →

Feladat_2_4_oszt_1_parlament

Válaszd ki az idézethez tartozó mű címét!

„Hazádnak rendületlenül,
Légy híve, ó magyar...”

Válassz!

„Talpra magyar, hí a haza!
Itt az idő, most vagy soha!”

Válassz!

„Balsors akit régen tép,
Hozz rá víg esztendőt,
Meggúnhódta már e nép
A múltat s jövődőt!”

Válassz!

← Előző

Következő →

Feladat_2_4_oszt_z_szozat

Feladat_2_4_oszt_z_nemzeti_
dal

Feladat_2_4_oszt_z_himnusz

Kattints a képhez tartozó kijelentésre!

- Itt található a „0” km köszobor, innen mérik a közúti távolságokat.
- Budapest egyik látványossága, szobrai történelmi személyeket ábrázolnak.
- Magyar királyok kezdték el építeni, több király is innen irányította az országot
- Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.
- Budapesten található, itt működik az országgyűlés.

← Előző

Következő →

Feladat_2_4_oszt_n_budai_var

Válaszd ki a képen ábrázolt személy nevét!

Előző
Következő

Feladat_2_4_oszt_a_matyas

Feladat_2_4_oszt_a_szent_ laszlo

Feladat_2_4_oszt_a_szent_ istvan

Kattints arra a képre, amelyik azt ábrázolja, hogy Magyarország hogyan nézett ki régen!

Előző
Következő

Feladat_2_4_oszt_c_nagy_mo

Kattints arra, amelyikre igaz a kijelentés!

Az Alföldön folyik keresztül

☐ Duna
 ☐ Tisza
 ☐ Egyik sem

Budapest folyója

☐ Duna
 ☐ Tisza
 ☐ Egyik sem

Előző
Következő

Feladat_2_4_oszt_d_Tisza

Feladat_2_4_oszt_d_Duna

Kattints a képen látható találmány nevére!

• Bűvös négyzet

• Bűvös kocka

• Varázslatos kocka

• Hihetetlen négyzet

→ Előző

Következő →

Feladat_2_4_oszt_e_buvos_kocka

Kattintással válaszd ki, melyik területet ábrázolja a kép!

• Kiskunság

• Nagyunság

• Hortobágy

• Tisza-tó

→ Előző

Következő →

Feladat_2_4_oszt_f_Hortobagy

Kattints arra az eseményre, amelyikhez a képrészlet kapcsolódik!

• Szent István megkoronázása

• Mátyás király országjárása

• Honfoglalás

→ Előző

Következő →

Feladat_2_4_oszt_j_honfoglalas

Kattints a képhez tartozó kijelentésre!

- Itt található a „0” km köszobor, innen mérik a közúti távolságokat.
- Budapest egyik látványossága, szobrai történelmi személyeket ábrázolnak.
- Magyar királyok kezdték el építeni, több király is innen irányította az országot
- Állítólag lépcsőjén állva szavalta el Petőfi Sándor a Nemzeti dalt.
- Budapesten található, itt működik az országgyűlés.

← Előző

Következő →

Feladat_2_4_oszt_m_hosok_tere

Kattints arra a személyre, aki nem volt magyar király!

• Szent István

• Géza

• Szent László

• Hunyadi Mátyás

← Előző

Következő →

Feladat_4_6_oszt_a_geza

Válaszd ki a képen ábrázolt személy nevét!

Válassz! ▾

Válassz! ▾

← Előző

Következő →

Feladat_4_6_oszt_c_bartok

Feladat_4_6_oszt_c_kodaly

Válassz ki azt az eseményt, amelyik kapcsolódik a festményhez!

Válassz!

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_f_
nandorfehervar

Válassz ki a képhez tartozó eseményt!

Válassz!

Válassz!

Válassz!

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_h_a_marc_15

Feladat_4_6_oszt_h_a_mohacs

Feladat_4_6_oszt_h_a_
allamalapitas

Válassz ki az eseményhez tartozó leírást!

március 15. Válassz!

október 6. Válassz!

augusztus 20. Válassz!

Feladat_4_6_oszt_l_marc_15

Feladat_4_6_oszt_l_okt_6

Feladat_4_6_oszt_l_aug_20

Előző

Következő

Kattints a megfelelő névre!

Nagyszalontán született költőnk, a Családi kör című vers szerzője

• Kölcsey Ferenc

• Petőfi Sándor

• Vörösmarty Mihály

• Arany János

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_g_arany_janos

Írd a téglalapba annak a magyar személynek a nevét, akire a mondat vonatkozik!

"Lánglelkű" költő, a Pálvax-kávéház forradalmár vendége

"Szent uralkodó", aki pogány nevét elhagyta és keresztény hitre térítette a magyarságot

"Igazságos" jelzővel illetik, a róla szóló mondák szerint gyakran járt álruhában

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_o_Petofi

Feladat_4_6_oszt_o_SzentIstvan

Feladat_4_6_oszt_o_Matyas

Melyik szoroson keresztül érkeztek a honfoglaló magyarok?
Kattints a megfelelő gombra!

• Békás-szoros

• Törcsvári-hágó

• Vereckei-hágó

• Vöröstoronyi-szoros

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_k_verecke

Kattints a megfelelő válaszra!

Hol található a Feszty-körkép?

• Esztergom

• Ópusztaszer

• Budapest

• Kecskemét

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_i_pusztaszer

Kattints a kép alatt arra a betűjelre, amelyik Erdélyt jelöli!

• A

• B

• C

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_j_erdely

11. számú melléklet: Az 5-6. évfolyamos tesztváltozat feladatai

Kedves Tanuló!

Olyan feladatokkal fogsz találkozni, amelyek a Magyarországgal kapcsolatos ismereteidre kérdeznek rá.

Előfordulhat, hogy olyan kérdésekkel találkozol, amelyekkel nem foglalkoztatok az iskolában. Ez ne bizonytalanítson el.

A feladatok után néhány rövid kérdés vár még rád. A tesztfeladatokon elért eredményedet a kitöltés végén láthatod majd a képernyőn.

[← Előző](#) [Következő →](#)

A teszt bevezető szövege

Ki tud többet Magyarországról?

[← Előző](#) [Következő →](#)

A teszt nyitóképe

Kattints arra a személyre, aki nem volt magyar király!

☐ Szent István	☐ Géza
☐ Szent László	☐ Hunyadi Mátyás

[← Előző](#) [Következő →](#)

Feladat_4_6_oszt_a_geza

Válaszd ki a képen ábrázolt személy nevét!

Válassz!

Válassz!

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_c_bartok

Feladat_4_6_oszt_c_kodaly

Válaszd ki azt az eseményt, amelyik kapcsolódik a festményhez!

Válassz!

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_f_
nandorfehervar

Válaszd ki a képhez tartozó eseményt!

Válassz!

Válassz!

Válassz!

Előző

Következő

Feladat_4_6_oszt_h_a_marc_15

Feladat_4_6_oszt_h_b_mohacs

Feladat_4_6_oszt_h_c_
allamalapitas

Válaszd ki az eseményhez tartozó leírást!

március 15.

október 6.

augusztus 20.

[← Előző](#) [Következő →](#)

Feladat_4_6_oszt_1_marc_15

Feladat_4_6_oszt_1_okt_6

Feladat_4_6_oszt_1_aug_20

Kattints a megfelelő névre!

Nagyszalontán született költőnk, a Családi kör című vers szerzője

[• Kölcsey Ferenc](#) [• Petőfi Sándor](#)

[• Vörösmarty Mihály](#) [• Arany János](#)

[← Előző](#) [Következő →](#)

Feladat_4_6_oszt_g_arany_ janos

Írd a téglalapba annak a magyar személynek a nevét, akire a mondat vonatkozik!

"Lánglelkű" költő, a Pálvax-kávéház forradalmár vendége

"Szent uralkodó", aki pogány nevét elhagyta és keresztény hitre térítette a magyarságot

"Igazságos" jelzővel illetik, a róla szóló mondák szerint gyakran járt álruhában

[← Előző](#) [Következő →](#)

Feladat_4_6_oszt_o_Petofi

Feladat_4_6_oszt_o_SzentIstvan

Feladat_4_6_oszt_o_Matyas

Melyik szoroson keresztül érkeztek a honfoglaló magyarok?
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Békás-szoros
 ☐ Törcsvári-hágó

☐ Verecke-hágó
 ☐ Vöröstoronyi-szoros

Kattints a megfelelő válaszra!

Hol található a Feszty-körkép?

☐ Esztergom
 ☐ Ópusztaszer

☐ Budapest
 ☐ Kecskemét

Kattints a kép alatt arra a betűjelre, amelyik Erdélyt jelöli!

☐ A
 ☐ B
 ☐ C

Feladat_4_6_oszt_k_verecke

Feladat_4_6_oszt_i_pusztaszer

Feladat_4_6_oszt_j_erdely

Válaszd ki az eseményekhez a megfelelő személyt és évszámot!

	Évszámok	Személyek
Forradalom és szabadságharc	Válassz!	Válassz!
Mohácsi csata	Válassz!	Válassz!
Nándorfehérvári csata	Válassz!	Válassz!
Eger török ostroma	Válassz!	Válassz!

[Előző](#)
[Következő](#)

Feladat_6_oszt_d_1848
 Feladat_6_oszt_d_Kossuth_
 Lajos

Feladat_6_oszt_d_1526
 Feladat_6_oszt_d_II_Lajos

Feladat_6_oszt_d_1456
 Feladat_6_oszt_d_Hunyadi

Feladat_6_oszt_d_1552
 Feladat_6_oszt_d_Dobo

Válaszd ki, hogy melyik alkotás tartozik a személyhez!

Petőfi Sándor	Válassz!
Gárdonyi Géza	Válassz!
Vörösmarty Mihály	Válassz!

[Előző](#)
[Következő](#)

Feladat_6_oszt_i_janos_vitez

Feladat_6_oszt_i_egri_csillagok

Feladat_6_oszt_i_szozat

Válaszd ki a legördülő listából, hogy melyik személyre igaz a kijelentés!

Megalapította a Magyar Tudományos Akadémia elődjét	Válassz!
Neki köszönhetően kezdődött meg a Lánchíd építése	Válassz!
A szabadságharc politikusa, neve a toborzódalokban is megjelenik	Válassz!
A haza bölcse jelzővel szokták illetni	Válassz!

[Előző](#)
[Következő](#)

Feladat_6_oszt_c_1_Szechenyi

Feladat_6_oszt_c_2_Szechenyi

Feladat_6_oszt_c_3_Kossuth

Feladat_6_oszt_c_4_Egyik_sem

Válaszd ki a képen ábrázolt személy nevét!

Írd a választ a téglalapba!

Melyik tájegységet jelöli a bekarikázott terület?

Mi annak a medencének a neve, amelyben hazánk elhelyezkedik?

Feladat_6_oszt_a_szechenyi

Feladat_6_oszt_a_arany

Feladat_6_oszt_a_kossuth

Feladat_6_oszt_a_petofi

Feladat_6_oszt_b_alföld

Feladat_6_oszt_b_karpat_
medence

12. számú melléklet: A jellegzetes magyar tájakra vonatkozó feladatok, amelyek az 1-2., 3-4. és 5-6. évfolyamos tesztváltozatban is szerepeltek

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Magyarországon készült ☐ Nem Magyarországon készült

[← Előző](#) [Következő →](#)

Foldrajz_feladat_01_csesznek

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Magyarországon készült ☐ Nem Magyarországon készült

[← Előző](#) [Következő →](#)

Foldrajz_feladat_02_angol

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Magyarországon készült ☐ Nem Magyarországon készült

[← Előző](#) [Következő →](#)

Foldrajz_feladat_03_hegyseg

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

Magyarországon készült

Nem Magyarországon készült

Előző

Következő

Foldrajz_feladat_04_tundra

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

Magyarországon készült

Nem Magyarországon készült

Előző

Következő

Foldrajz_feladat_05_debrecen

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

Magyarországon készült

Nem Magyarországon készült

Előző

Következő

Foldrajz_feladat_06_london

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Magyarországon készült

☐ Nem Magyarországon készült

[← Előző](#)

[Következő →](#)

Foldrajz_feladat_07_badacsony

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Magyarországon készült

☐ Nem Magyarországon készült

[← Előző](#)

[Következő →](#)

Foldrajz_feladat_08_alfold

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Magyarországon készült

☐ Nem Magyarországon készült

[← Előző](#)

[Következő →](#)

Foldrajz_feladat_09_tenger

Döntsd el, hogy a kép Magyarországon készült-e vagy sem!
Kattints a megfelelő gombra!

☐ Magyarországon készült

☐ Nem Magyarországon készült

[< Előző](#)

[Következő >](#)

Foldrajz_feladat_10_budapest

13. számú melléklet: Az 1. mérés 1-6. évfolyamos kérdőíve

A következő oldalakon általános kérdésekkel fogsz találkozni. A válaszaidat senki sem fogja pontozni.

Előző   Következő

A kérdőív bevezető szövege

Kattints arra a válaszra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Mennyire érzed magad magyarnak?

- 5 - Határozottan magyarnak tartom magam
- 4 - Elégé magyarnak tartom magam
- 3 - Magyarnak tartom magam, meg nem is
- 2 - Kevéssé tartom magam magyarnak
- 1 - Egyáltalán nem tartom magam magyarnak

Előző   Következő

A Strength of Identification
Scale 1-4. évfolyamos
változatának első,
önkategorizációt mérő kérdése

Kattints arra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Mennyire vagy büszke arra, hogy magyar vagy?

- 5 - Nagyon büszke vagyok
- 4 - Elégé büszke vagyok
- 3 - Büszke is vagyok, meg nem is
- 2 - Kevéssé vagyok büszke
- 1 - Egyáltalán nem vagyok büszke

Előző   Következő

A Strength of Identification
Scale 1-4. évfolyamos
változatának második,
büszkeséget mérő kérdése

Kattints arra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Mennyire fontos számodra, hogy magyar vagy?

- 5 - Nagyon fontos
- 4 - Eléggé fontos
- 3 - Fontos is, meg nem is
- 2 - Kevésbé fontos
- 1 - Egyáltalán nem fontos

← Előző

Következő →

A Strength of Identification
Scale 1-4. évfolyamos
változatának harmadik,
fontosságot mérő kérdése

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra az arcra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Milyen érzés magyarnak lenni?

nagyon
rossz érzés

eléggé rossz
érzés

jó érzés,
meg nem is

eléggé jó
érzés

nagyon jó
érzés

← Előző

Következő →

A Strength of Identification
Scale 1-4. évfolyamos
változatának negyedik, nemzeti
érzést mérő kérdése

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra az arcra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Milyen érzés lenne neked, ha valaki rosszat mondana a magyarokról?

nagyon rossz
érzés

eléggé
rossz érzés

jó érzés,
meg nem is

eléggé jó
érzés

nagyon jó
érzés

← Előző

Következő →

A Strength of Identification
Scale 1-4. évfolyamos
változatának ötödik,
internalizációt mérő kérdése

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra a gombra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Mennyire érzed magad magyarnak?

egyáltalán nem tartom magam magyarnak		magyarnak is tartom magam, meg nem is		határozottan magyarnak tartom magam
1	2	3	4	5

Mennyire vagy büszke arra, hogy magyar vagy?

egyáltalán nem vagyok büszke		büszke is vagyok, meg nem is		nagyon büszke vagyok
1	2	3	4	5

Előző

Következő

A Strength of Identification Scale 5-7. évfolyamos változatának első és második, önkategorizációt és büszkeséget mérő kérdései

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra a gombra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Mennyire fontos számodra, hogy magyar vagy?

egyáltalán nem fontos		fontos is, meg nem is		nagyon fontos
1	2	3	4	5

Milyen érzés magyarnak lenni?

nagyon rossz érzés		se nem jó, se nem rossz érzés		nagyon jó érzés
1	2	3	4	5

Előző

Következő

A Strength of Identification Scale 5-7. évfolyamos változatának harmadik és negyedik, fontosságot és nemzeti érzést mérő kérdései

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra a gombra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Milyen érzés lenne neked, ha valaki rosszat mondana a magyarokról?

nagyon rossz érzés		se nem jó, se nem rossz érzés		nagyon jó érzés
1	2	3	4	5

Előző

Következő

A Strength of Identification Scale 5-7. évfolyamos változatának ötödik, internalizációt mérő kérdése

Kérjük, válaszd ki a nemed! Jelöld a megfelelőt!

← Előző
Következő →

Háttérkérdőív – nem

Kattints a megfelelő válaszra!

Hány mobiltelefon van a családjában?

• Egy sincs
• Egy
• Kettő
• Több, mint kettő

Hány fürdőszoba van az otthonodban?

• Egy sincs
• Egy
• Kettő
• Több, mint kettő

← Előző
Következő →

Háttérkérdőív –
szociökonomiai státusz

Hány könyvetek van otthon összesen? A tankönyveidet, az újságokat és a folyóiratokat ne számold bele!

• Kevesebb, mint egypolcnyi (kb. 0-50 könyv)

• Egypolcnyi (kb. 50 könyv)

• 2-3 könyvespolcnyi (max. 150 könyv)

• 4-6 könyvespolcnyi (max. 300 könyv)

• 2 könyvszekrényre való (300-600 könyv)

• 3 vagy több könyvszekrényre való (600-1000 könyv)

• 1000-nél több könyv

← Előző
Következő →

Az otthoni könyvek számára
vonatkozó kérdés

Kattints a megfelelő válaszra!

Hány számítógépe van a családnak?

☐ Egy sincs
 ☐ Egy
 ☐ Kettő
 ☐ Több, mint kettő

Az elmúlt 12 hónapban hányszor nyaraltál együtt a családdal?

☐ Egyszer sem
 ☐ Egyszer
 ☐ Kétszer
 ☐ Több, mint kétszer

Háttérkérdőív –
szociökonomiai státusz

Kattints a megfelelő válaszra!

Van a családnak autója?

☐ Nincs
 ☐ Van, egy
 ☐ Van, kettő vagy több

Van saját szobád, olyan, amit csak te használsz?

☐ Nincs
 ☐ Van

Háttérkérdőív –
szociökonomiai státusz

Mennyire szeretsz iskolába járni?
Jelöld a rád leginkább jellemző választ!

☐ Nagyon szeretek
 ☐ Szeretek
 ☐ Szeretek is, meg nem is
 ☐ Nem szeretek
 ☐ Egyáltalán nem szeretek

Háttérkérdőív – iskolába járás
szeretete

Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel?
Kattints a megfelelő arcra!

Nagyon
elégedetlen
vagyok

Elégedetlen
vagyok

Elégedett
vagyok, meg nem
is

Elégedett
vagyok

Nagyon
elégedett
vagyok

→ Előző
Következő →

Háttérkérdőív – elégedettség az iskolai teljesítménnyel

Vigyázat, a kérdések végére értél. Az **Előző** gombra kattintva még változtathatsz a korábbi válaszaidon!

A kérdések befejezéséhez kattints a **Következő** gombral!

→ Előző
Következő →

Záróoldal

14. számú melléklet: A 2. mérés 5. és 7. évfolyamosoknak készült kérdőíve

1. változat	2. változat
Bevezetőoldal	
1. instrukció	
Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív (1-10)	
Lengyelország helye a térképen	Sterength of Identification Scale kérdései
Románia helye a térképen	Lengyelország helye a térképen
Utazási tapasztalatok	Románia helye a térképen
2. instrukció	Utazási tapasztalatok
Vonástulajdonítási feladatok és attitűdkérdések	2. instrukció
Sterength of Identification Scale kérdései	Vonástulajdonítási feladatok és attitűdkérdések
Háttérkérdések	

Kedves Tanuló!

Egy olyan kérdőív kitöltését kérjük tőled, amelyben a véleményedre vagyunk kíváncsiak. Olyan kérdésekkel kapcsolatban érdekel bennünket a véleményed, mint

- hogyan látod az iskolai és otthoni teljesítményedet,
- milyen érzéseid vannak Magyarországgal kapcsolatban,
- illetve mit gondolsz más emberekről.

Kérlek, figyelmesen olvasd végig az utasításokat és azoknak megfelelően töltsd ki a kérdőívet!

Előző

Következő

A kérdőív bevezető oldala

A következő oldalakon állításokkal fogsz találkozni. Ha az állítás olyasmit fejez ki, amit te általában érezni szoktál, akkor kattints a „Jellemző rám” oszlopban található gombra. Ha az állítás NEM olyat mond, amit te általában érezni szoktál, akkor a „Nem jellemző rám” oszlopban található jelre kattints.

Itt nincs helyes vagy helytelen válasz.

Előző

Következő

1. instrukció

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Sokszor álmodozok, ábrándozok.	☐	☐
Magabiztos vagyok.	☐	☐
Sokszor szeretnék másvalaki lenni.	☐	☐
Engem könnyű megszeretni.	☐	☐
Nagyon évezem, ha valamit együtt csinálhatok szüleimmel.	☐	☐
Sohasem szoktam aggódni.	☐	☐

[< Előző](#)
[Következő >](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Nehezemre esik az osztály előtt beszélni.	☐	☐
Szeretnék fiatalabb lenni.	☐	☐
Sok mindent megváltoztatnék magammal kapcsolatban, ha képes lennék rá.	☐	☐
Általában könnyen tudok dönteni.	☐	☐
Szívesen vannak velem a többiek.	☐	☐
Otthon könnyen kijövök a sodromból.	☐	☐

[< Előző](#)
[Következő >](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Én mindig helyesen cselekszem.	☐	☐
Elégedett vagyok az iskolai teljesítményemmel.	☐	☐
Nekem kell, hogy valaki mindig megmondja, mit csináljak.	☐	☐
Nehezen szokom meg az új dolgokat.	☐	☐
Gyakran megbánom azt, amit teszek.	☐	☐
Népszerű vagyok a társaim között.	☐	☐

[< Előző](#)
[Következő >](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
A szüleim tekintettel vannak érzelmeimre.	☐	☐
Sohasem vagyok boldogtalan.	☐	☐
Olyan jól dolgozom, amennyire csak tudok.	☐	☐
Könnyen megadom magam, feladom az erőfeszítést.	☐	☐
Tudok vigyázni magamra.	☐	☐
Boldog gyerek vagyok.	☐	☐

[← Előző](#) [Következő →](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Szívesebben vagyok nálam kisebb gyerekekkel.	☐	☐
A szüleim túl sokat várnak tőlem.	☐	☐
Mindenkit szeretek, akit csak ismerek.	☐	☐
Szeretem, ha engem kérdeznek az órán.	☐	☐
Tisztában vagyok önmagammal.	☐	☐
Nehezen viselem el saját magamat.	☐	☐

[← Előző](#) [Következő →](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Az életemben sok minden zavaros.	☐	☐
Az osztálytársaim hallgatnak rám.	☐	☐
Otthon senki sem figyel rám.	☐	☐
Engem sohasem szídnak meg.	☐	☐
Nem dolgozom olyan jól az iskolában, ahogyan szeretném.	☐	☐
Képes vagyok arra, hogy elhatározzak valamit, s kitartsak mellette.	☐	☐

[← Előző](#) [Következő →](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Tulajdonképpen nem örülök, hogy fiú/lány vagyok. (Olyan nemű, ami vagy.)	☐	☐
Meglehetősen rossz véleményem van magamról.	☐	☐
Nem szeretek másokkal lenni.	☐	☐
Sokszor érzem azt, jobb lenne, ha nem otthon élnék.	☐	☐
Sohasem vagyok bátoritan.	☐	☐
Az iskolában gyakran kijövök a sodromból.	☐	☐

[← Előző](#)
[Következő →](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Gyakran szégyenkezem magam miatt.	☐	☐
Nem vagyok olyan helyes, jó külsejű, mint a többiek.	☐	☐
Ha valamit meg akarok mondani, azt meg is mondom.	☐	☐
A társaim gyakran kötekednek velem.	☐	☐
A szüleim megértene engem.	☐	☐
Én mindig megmondom az igazat.	☐	☐

[← Előző](#)
[Következő →](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Dönts el, hogy a kijelentések jellemzőek-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Sok tanár azt az érzést kelti bennem, hogy nem tudok megfelelni a követelményeknek.	☐	☐
Nem törődöm azzal, hogy mi történik velem.	☐	☐
Nekem semmi sem sikerül.	☐	☐
Könnyen elvesztem a fejem, amikor megszidnak.	☐	☐
Másokat jobban szeretnek, mint engem.	☐	☐
Úgy érzem, a szüleim túl sokat követelnek tőlem.	☐	☐

[← Előző](#)
[Következő →](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Döntsd el, hogy a kijelentések jellemzők-e rád van sem!
Kattints a megfelelő gombra!

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
Én azonnal megtalálom a megfelelő hangot bárkivel.	☐	☐
Gyakran elcsüggedek az iskolában.	☐	☐
A dolgok általában nem zökkentenek ki nyugalmamból.	☐	☐
Rám nemigen lehet számítani.	☐	☐

[← Előző](#)
[Következő →](#)

A Coopersmith-féle Önértékelés Kérdőív

Kattints a kép alatt arra a számra, amelyik Lengyelországot jelöli!

☐ 1
 ☐ 2
 ☐ 3
 ☐ 4
 ☐ 5
 ☐ 6

[← Előző](#)
[Következő →](#)

Lengyelország helye a térképen

Kattints a kép alatt arra a számra, amelyik Romániát jelöli!

☐ 1
 ☐ 2
 ☐ 3
 ☐ 4
 ☐ 5
 ☐ 6

[← Előző](#)
[Következő →](#)

Románia helye a térképen

Kattints a megfelelő válaszra!

Jártál már Romániában? ☐ Igen ☐ Nem

Jártál már Lengyelországban? ☐ Igen ☐ Nem

Utazási tapasztalatok

Sokféle különböző ember él a világon. A következő kérdéseknél az érdekel bennünket, hogy mit gondolsz a magyarokról és más embercsoportokról.

A következő felsorolásokban olyan szavak vannak, amelyek embereket írnak le. Vannak olyan emberek, akik barátságosak és vannak emberek, akik barátságtalanok. Kérlek, olvasd végig a mellékneveket, és jelöld be azt a tulajdonságot, amelyet jellemzőnek találsz az utasításban szereplő emberekre.

2. instrukció

Dönts el, hogy a felsorolt tulajdonságok jellemzik-e a **magyar embereket!**

	Jellemző	Nem jellemző		Jellemző	Nem jellemző
Tiszta	☐	☐	Szorgalmas	☐	☐
Lusta	☐	☐	Buta	☐	☐
Barátságos	☐	☐	Nem becsületes	☐	☐
Boldog	☐	☐	Okos	☐	☐
Barátságtalan	☐	☐	Becsületes	☐	☐
Szomorú	☐	☐	Koszor	☐	☐

Vonástulajdonítási feladat magyarokra vonatkozó kérdése

Dönts el, hogy a felsorolt tulajdonságok jellemzik-e az **amerikai** embereket!

	Jellemző	Nem jellemző		Jellemző	Nem jellemző
Tiszta	☐	☐	Szorgalmas	☐	☐
Lusta	☐	☐	Buta	☐	☐
Barátságos	☐	☐	Nem becsületes	☐	☐
Boldog	☐	☐	Okos	☐	☐
Barátságtalan	☐	☐	Becsületes	☐	☐
Szomorú	☐	☐	Koszor	☐	☐

[← Előző](#)
[Következő →](#)

Vonástulajdonítási feladat
amerikaiakra vonatkozó kérdése

Dönts el, hogy a felsorolt tulajdonságok jellemzik-e a **román** embereket!

	Jellemző	Nem jellemző		Jellemző	Nem jellemző
Tiszta	☐	☐	Szorgalmas	☐	☐
Lusta	☐	☐	Buta	☐	☐
Barátságos	☐	☐	Nem becsületes	☐	☐
Boldog	☐	☐	Okos	☐	☐
Barátságtalan	☐	☐	Becsületes	☐	☐
Szomorú	☐	☐	Koszor	☐	☐

[← Előző](#)
[Következő →](#)

Vonástulajdonítási feladat
románokra vonatkozó kérdése

Dönts el, hogy a felsorolt tulajdonságok jellemzik-e a **lengyel** embereket!

	Jellemző	Nem jellemző		Jellemző	Nem jellemző
Tiszta	☐	☐	Szorgalmas	☐	☐
Lusta	☐	☐	Buta	☐	☐
Barátságos	☐	☐	Nem becsületes	☐	☐
Boldog	☐	☐	Okos	☐	☐
Barátságtalan	☐	☐	Becsületes	☐	☐
Szomorú	☐	☐	Koszor	☐	☐

[← Előző](#)
[Következő →](#)

Vonástulajdonítási feladat
lengyelekre vonatkozó kérdése

Mennyire kedveled ezeket az embereket?
Kattints arra a gombra, ami legjobban kifejezi a véleményed!

Mennyire kedveled...	Nagyon nem kedvelem őket	Kicsit kedvelem őket	Kedvelem is, meg nem is	Kicsit kedvelem őket	Nagyon kedvelem őket
a magyar embereket?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
az amerikai embereket?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
a román embereket?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
a lengyel embereket?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

[← Előző](#) [Következő →](#)

A vonástulajdonításos feladathoz tartozó attitűdkérdések

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra a gombra, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

Mennyire érzed magad magyarnak?

egyáltalán nem tartom magam magyarnak	magyarnak is tartom magam, meg nem is	határozottan magyarnak tartom magam
☐ 1	☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 6 ☐ 7

[← Előző](#) [Következő →](#)

A Strength of Identification Scale első, önkategorizációt mérő kérdése

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra a gombra, amelyik legjobban kifejezi a véleményed!

Mennyire vagy büszke arra, hogy magyar vagy?

egyáltalán nem vagyok büszke	büszke is vagyok, meg nem is	nagyon büszke vagyok
☐ 1	☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 6 ☐ 7

[← Előző](#) [Következő →](#)

A Strength of Identification Scale második, büszkeséget mérő kérdése

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra a gombra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Mennyire fontos számodra, hogy magyar vagy?

egyáltalán nem fontos   fontos is, meg nem is   nagyon fontos

1 2 3 4 5 6 7

Előző   Következő

A Strength of Identification Scale harmadik, fontosságot mérő kérdése

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra a gombra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Milyen érzés magyarnak lenni?

nagyon rossz érzés   se nem jó, se nem rossz érzés   nagyon jó érzés

1 2 3 4 5 6 7

Előző   Következő

A Strength of Identification Scale negyedik, nemzeti érzést mérő kérdése

Mennyire értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?
Kattints arra a gombra, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

Milyen érzés lenne neked, ha valaki rosszat mondana a magyarokról?

nagyon rossz érzés   se nem jó, se nem rossz érzés   nagyon jó érzés

1 2 3 4 5 6 7

Előző   Következő

A Strength of Identification Scale ötödik, internalizációt mérő kérdése

Kérjük, válaszd ki a nemed! Jelöld a megfelelőt!

← Előző
Következő →

Háttérkérdőív – nem

Mennyire szeretsz iskolába járni?
Jelöld a rád leginkább jellemző választ!

☐ Nagyon szeretek

☐ Szeretek

☐ Szeretek is, meg nem is

☐ Nem szeretek

☐ Egyáltalán nem szeretek

← Előző
Következő →

Háttérkérdőív – iskolába járás
szeretete

Kattints a megfelelő válaszra!

Hány mobiltelefon van a családotdiban?

☐ Egy sincs
 ☐ Egy
 ☐ Kettő
 ☐ Több, mint kettő

Hány fürdőszoba van az otthonodban?

☐ Egy sincs
 ☐ Egy
 ☐ Kettő
 ☐ Több, mint kettő

← Előző
Következő →

Háttérkérdőív – szociökónómiai
státusz

Hány könyvetek van otthon összesen? A tankönyveidet, az újságokat és a folyóiratokat ne számold bele!

- Kevesebb, mint egypolcnyi (kb. 0-50 könyv)
- Egypolcnyi (kb. 50 könyv)
- 2-3 könyvespolcnyi (max. 150 könyv)
- 4-6 könyvespolcnyi (max. 300 könyv)
- 2 könyvszekrényre való (300-600 könyv)
- 3 vagy több könyvszekrényre való (600-1000 könyv)
- 1000-nél több könyv

Előző   Következő

Háttérkérdőív – szociökonomiai státusz

Kattints a megfelelő válaszra!

Hány számítógépe van a családnak?

- Egy sincs
- Egy
- Kettő
- Több, mint kettő

Az elmúlt 12 hónapban hányszor nyaraltál együtt a családdal?

- Egyszer sem
- Egyszer
- Kétszer
- Több, mint kétszer

Előző   Következő

Háttérkérdőív – szociökonomiai státusz

Kattints a megfelelő válaszra!

Van a családnak autója?

- Nincs
- Van, egy
- Van, kettő vagy több

Van saját szobád, olyan, amit csak te használsz?

- Nincs
- Van

Előző   Következő

Háttérkérdőív – szociökonomiai státusz

Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel?
Kattints a megfelelő arcra!

Nagyon
elégedetlen
vagyok

Elégedetlen
vagyok

Elégedett
vagyok, meg nem
is

Elégedett
vagyok

Nagyon
elégedett
vagyok

← Előző
Következő →

Háttérkérdőív – iskolai teljesítménnyel való elégedettség

Hány könyvetek van otthon összesen? A tankönyveidet, az újságokat és a folyóiratokat ne számold bele!

- ☐ Kevesebb, mint egy polcnyi (kb. 0-50 könyv)
- ☐ Egy polcnyi (kb. 50 könyv)
- ☐ 2-3 könyves polcnyi (max. 150 könyv)
- ☐ 4-6 könyves polcnyi (max. 300 könyv)
- ☐ 2 könyvszekrényre való (300-600 könyv)
- ☐ 3 vagy több könyvszekrényre való (600-1000 könyv)
- ☐ 1000-nél több könyv

← Előző
Következő →

Az otthoni könyvek számára vonatkozó kérdés

Vigyázat, a kérdések végére értél. Az **Előző** gombra kattintva még változtathatsz a korábbi válaszaidon!

A kérdések befejezéséhez kattints a **Következő** gombra!

← Előző
Következő →

Záróoldal