

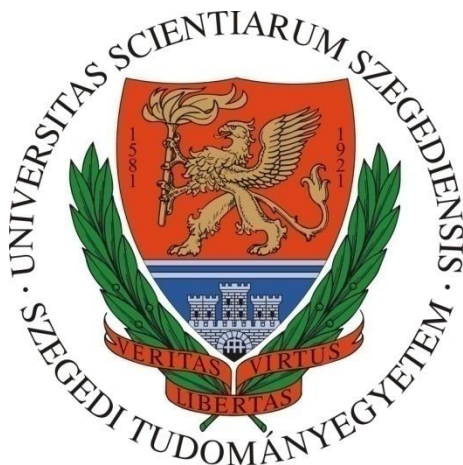
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

MAJKIĆ MAJA

**TÖRTÉNELEMRE VONATKOZÓ EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEK
KONTEXTUSSAL ÖSSZEFÜGGŐ JELLEMZŐINEK VIZSGÁLATA
11. ÉS 12. ÉVFOLYAMON**

Doktori értekezés

Témavezető
Korom Erzsébet



Szeged, 2022

TARTALOM

BEVEZETÉS.....	5
1. ELMÉLETI HÁTTÉR.....	8
1.1. A TÖRTÉNELEMTANULÁS ÉS -TANÍTÁS MINT A KUTATÁS KONTEXTUSA	8
1.1.1. A történelmi tudás jellege és keletkezése	8
1.1.2. A történelemtanítás és a történettudomány kapcsolata	11
1.1.3. A történelemtanítás nemzetközi és magyarországi trendjei	13
1.2. EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEK.....	16
1.2.1. Az episztemológia nézetek értelmezése	16
1.2.2. Az episztemológiai nézetek elméleti modelljei	19
1.2.2.1. Fejlődépszichológiai megközelítések	19
1.2.2.2. Multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezés	21
1.2.2.3. Egyéb, integratív jellegű megközelítések	22
1.2.2.4. Elméleti modellek a történelemtanítás kontextusában	24
1.2.3. Az episztemológiai nézetek pedagógiai relevanciája	27
1.3. AZ EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEK KUTATÁSÁNAK AKTUÁLIS KÉRDÉSEI	29
1.3.1. Az episztemológiai nézetek mérése	29
1.3.2. Az episztemológiai nézetek és a kontextus összefüggései	32
1.3.3. Az episztemológiai nézetek, a szociokulturális környezet és az identitásképzés kapcsolata	36
1.4. AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOKAT MEGALAPOZÓ ELMÉLETI HÁTTÉR ÖSSZEGZÉSE.....	38
2. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK	40
2.1. TÖRTÉNELEMTANÁROK NÉZETEI A TÖRTÉNELEMRŐL ÉS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSRÓL	40
2.1.1. A kutatás célja, kérdései és hipotézisei	40
2.1.2. Módszerek	41
2.1.2.1. Minta	41
2.1.2.2. Méréseszközök	42
2.1.2.3. Adatgyűjtés	43
2.1.2.4. Adatelemzés.....	43
2.1.3. Eredmények.....	43
2.1.3.1. A történelem természetéről vallott nézetek.....	43
2.1.3.2. Nézetek a történelem tantárggyal kapcsolatban	45
2.1.4. Megbeszélés	48
2.1.5. A kutatás korlátai	49

2.2. EGY EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEKET MÉRŐ KÉRDŐÍV MAGYARORSZÁGI ADAPTÁLÁSA.....	50
2.2.1. Kutatási célok, kérdések és hipotézisek	50
2.2.2. Módszerek	51
2.2.2.1. Minta	51
2.2.2.2. Méréseszközök	52
2.2.2.3. Adatgyűjtés	54
2.2.2.4. Adatelemzés.....	55
2.2.3. Eredmények.....	57
2.2.3.1. A kérdőív faktorstruktúrájának vizsgálata	57
2.2.3.1.1. Háromfaktoros modellek	57
2.2.3.1.2. Egyéb modellek	64
2.2.3.2. Az episztemológiai nézetek és a háttérváltozók közötti kapcsolatok	72
2.2.4. Megbeszélés	73
2.2.5. A kutatás korlátai	75
2.3. A KONTEXTUS EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEKRE GYAKOROLT HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA	75
2.3.1. Kutatási célok, kérdések és hipotézisek	75
2.3.2. Módszerek	77
2.3.2.1. Minta	77
2.3.2.2. A vizsgálat kontextusa.....	79
2.3.2.2.1. A vizsgálat szociokulturális környezete	79
2.3.2.2.2. Az oktatási rendszerek összehasonlítása	81
2.3.2.2.3. A történelemtanítás jellemzői a vizsgált országokban	82
2.3.2.3. Méréseszköz.....	83
2.3.2.4. Adatgyűjtés	84
2.3.2.5. Adatelemzés.....	84
2.3.3. Eredmények.....	85
2.3.3.1. A kérdőív működésével kapcsolatos eredmények.....	85
2.3.3.2. Összefüggésvizsgálatok.....	87
2.3.4. Megbeszélés	90
2.3.5. A kutatás korlátai.....	92
3. ÖSSZEGZÉS	93
3.1. Az értekezés eredményeinek áttekintése és a hipotézisek ellenőrzése	93
3.2. Módszertani tanulságok és továbblépési lehetőségek.....	96
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	99
TÁMOGATÁSOK, ÖSZTÖNDÍJAK.....	100

IRODALOM.....	101
ÁBRÁK JEGYZÉKE	116
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	117
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE.....	119
MELLÉKLETEK.....	120

Gyerekeimnek.

BEVEZETÉS

Talán maga Barbara K. Hofer sem gondolta, hogy az episztemológiai megértésről szóló 2004-es tanulmányának bevezetője több mint egy évtized múlva soha nem látott módon és mértékben válik aktuálissá. A gondolatmenet így hangzik: „*Képzelve el: épp most tudta meg, hogy egy olyan betegségben szenved, amelyről igen keveset tud. Vajon elfogadja az orvosa előrejelzését mint végső, biztos tudást vagy törekedni fog a téma megértésére? Ha azt választja, hogy további információkat fog gyűjteni, hova fog fordulni? Egy egészségügyi dolgozóval fog konzultálni, vagy esetleg barátokkal és családtaggal, megvizsgál tanulmányokat és könyveket, a témához kapcsolódó internetes oldalakat keres? Telefonál, könyvtárban vagy könyvesboltban kutat, interneten keres információt?*” (Hofer, 2004, p. 43, saját fordítás). A XXI. század világában hatalmas mennyiségű olyan információhoz is könnyen hozzájuthatunk, amelynek forrása és megbízhatósága megkérdőjelezhető. Ebben a helyzetben kulcsfontosságú olyan kognitív szűrők, stratégiák és mechanizmusok, egyfajta kritikai gondolkodás megléte, amelyek segítenek eligazodni. Így, tizennyolc évvel Hofer (2004) tanulmánya után, a világméretű pandémiát követően egyértelműen kijelenthető, hogy az egyénnek a tudással és annak megszerzésével kapcsolatos nézetei, elméletei a mindennapi élet olykor létfontosságú döntéshozatalára is alapvető befolyást gyakorolnak.

A globalizált világban a történelemtanításnak is számos új kihívással kell szembenéznie. A téma kutatói egyetértenek abban, hogy elsősorban olyan gondolkodási képességek és stratégiák elsajátítására van szükség, amelyek segítenek a múlt eseményeinek értelmezésében, ezzel pedig lehetőség nyílik a jelenre és a jövőre vonatkozó megalapozott és megbízható következtetések levonására (pl. Kojanitz, 2013; Seixas, 2017; Wineburg, 2001). A doktori értekezés központi gondolata, hogy az alapvetően rosszul strukturált (*ill structured*, pl. Buehl, Alexander, & Murphy, 2002; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006) tudományként értelmezett történettudománnyal és a történelemtanítással való foglalkozás hatékonyabbá tételében segítséget nyújt az ún. *episztemológiai nézetek* feltárása. A rosszul strukturáltság abból fakad, hogy a történelemmel kapcsolatban annak természeténél fogva nem lehet egy általános, mindenki által elfogadott, nem megkérdőjelezhető választ adni a megfogalmazott kérdésekre, több megoldása létezik egy-egy problémának, amelyekhez különböző utakon juthatunk el (Kontra, 1996). Az episztemológiai nézetek mint a tudásról és annak keletkezéséről alkotott elképzelések (Hofer & Bendixen, 2012) iránymutatással szolgálnak az ilyen, nem egyértelmű helyzetekben (King & Kitchener, 2002). Chinn és Sandoval (2018) szerint, ha meg akarjuk ismerni mások gondolkodását, illetve, hogy milyen okok állnak a döntéseik hátterében, meg kell értenünk az episztemológiai jellemzőiket, illetve azt, hogy hogyan vélekednek a tudásról. Ebben az összefüggésben kijelenthető, hogy a történelemtanítás esetében a szakmódszertani kutatásoknak nagy hangsúlyt kell fektetniük az episztemológiai nézetek vizsgálatára.

A doktori értekezés a *Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamokon* címet viseli. A kutatás és a munka fő kérdése, hogy a specifikusan történelmi tudás természetével és annak keletkezésével kapcsolatos tudományelméleti nézetek milyen jellemzőkkel rendelkeznek a magyar nyelvű kontextusban, végzős középiskolások mintáján.

A munka két nagyobb részre tagolódik. Az elsőben a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kutatásának elméleti alapjait ismertetem problémaorientált megközelítésben. Ez azt jelenti, hogy az átfogóbb, alapvetően a történelemtanítás kontextusát jelentő perspektívából fokozatosan haladunk az episztemológiai nézetek egyes aktuális kérdéseinek (a

konstruktum definiálása, a mérőeszközök pszichometriai jellemzői, a kultúra hatása a nézetek alakulására) felvázolása és megvitatása felé. Az elméleti rész célja az értekezés központi fogalmainak (episztemológiai nézetek, történelmi tudás, kontextus) definiálása, valamint az értekezés második, empirikus kutatásokat bemutató részének elméleti alapot nyújtó összefüggések azonosítása.

Az elméleti háttér *első fejezetében* a saját empirikus kutatások kontextusát képező történelemtanítással foglalkozok. A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek szerepének értelmezéséhez fontos megvilágítani olyan fogalmakat, mint a történelem, a történelmi tudás és annak keletkezése, valamint a történettudomány és az iskolai történelemtanítás közötti kapcsolat megközelítési lehetőségeit. A *második fejezetben* az értekezés központi fogalma, az episztemológiai nézet kerül előtérbe. A téma kutatástörténeti hagyományait követve először általánosan, neveléstudományi és oktatáspszichológiai szemszögből közelítem meg a fogalmat, majd ezt szűkítem le a történelemmel kapcsolatos elméleti megközelítések bemutatására. A fejezet végén kitérek az episztemológiai nézetek pedagógiai relevanciájára is. A *harmadik fejezetben* az episztemológiai nézetek két olyan aktuális kutatási irányát ismertetem, amelyek a saját empirikus méréseim során központi szerepet játszottak. Először az episztemológiai nézetek mérésének egyes jellemzőit és sajátosságait, így a módszerválasztást, ezen belül is a kérdőíves módszer alkalmazásának tanulságait összegzem. Ezt követően az episztemológiai nézetek aktivitásuk kontextusával való kapcsolatát, ezen belül is elsősorban a szociokulturális környezet szerepét és az episztemológiai nézetek alakulására gyakorolt hatását vizsgálom.

Az értekezés második részét a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetekkel kapcsolatban elvégzett empirikus kutatások jelentik. A fejezetek megírásához korábban megjelent publikációimat dolgoztam át és bővítettem ki, elsősorban a megjelenésük után kapott visszajelzések és a témában való folyamatos elmélyülés segítségével. A második rész *első fejezetében* a történelemtanárokkal készített félig strukturált interjút alkalmazó pilot vizsgálat ismertetése során a Kósa (2021b) *Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjús vizsgálata: egy pilot kutatás tanulságai* című tanulmányt használtam fel. Mivel a vizsgálat idején és jelenlegi szakirodalmi ismereteim alapján is a hazai történelemtanítás viszonylatában újdonságnak számít a téma, ezért ebben az első, pilot jellegű vizsgálatban gyakorló tanárokat kérdeztem meg a történelem és történelemtanítás természetével kapcsolatban. A résztvevők által megfogalmazott gondolatokat beépítettem be az azt követő vizsgálatokba.

Az értekezés második részének *második fejezetében* a Stoel és munkatársai (2017) által kifejlesztett, történelemre vonatkozó episztemológiai nézeteket mérő kérdőív magyarországi kipróbálását mutatom be. A fejezet megírásában a Kósa (2020) *Egy történelemtanítástól alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása* című tanulmányra alapoztam és bővítettem ki új statisztikai elemzésekkel. Ennek a vizsgálatnak a legfontosabb kérdése az volt, hogy egy viszonylag elvont témára vonatkozó kérdőívet hogyan lehet a magyar történelemtanítás kontextusában alkalmazni.

A *harmadik fejezetben* a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal való összefüggéseit vizsgálom. A kutatás célja annak feltérképezése volt, hogy a szociokulturális környezet hogyan befolyásolja az episztemológiai nézetek alakulását. Részben a Kósa (2019f) *A comparison of ethnic majority and minority students' epistemological beliefs about history* és a Kósa (2021a) *Az episztemológiai nézetek kulturális meghatározottságának vizsgálata (magyarországi és vajdasági magyar középiskolások)* című tanulmányra alapoztam, ugyanakkor a kutatás eredményeinek egy részét a doktori értekezésben publikálom először.

A doktori értekezés *Összegzés* című fejezetében áttekintem az empirikus kutatások során megfogalmazott hipotéziseket, illetve ellenőrzöm azokat. Felvázolom továbbá azokat az

elsősorban módszertani tanulságokat, amelyeket a téma empirikus kutatása során sikerült megfogalmazni, és alapot jelenthetnek a jövőbeli vizsgálatok elvégzéséhez.

A doktori értekezés alapvetően multidiszciplináris szemléletű, ugyanis a történelem szakmódszertan, a neveléstudomány, az oktatáspszichológia, a történettudomány, a filozófia és a szociálpszichológia területén felhalmozódott tudásra is igyekeztem alapozni megírása során.

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

Az értekezés első részében az elméleti háttér kerül ismertetésre, amely az empirikus vizsgálatok alapját képezi. A fejezetek fő témái között a történelemtanítással kapcsolatos egyes ismeretelméleti kérdések, az episztemológiai nézet fogalma, elméleti modelljei és empirikus mérésének sajátosságai, valamint az aktivitásának kontextusával való összefüggései jelennek meg.

1.1. A TÖRTÉNELEMTANULÁS ÉS -TANÍTÁS MINT A KUTATÁS KONTEXTUSA

Az episztemológiai nézetekkel kapcsolatos szakirodalmi ismeretek részletes áttekintése előtt fontos annak a kontextusnak a megismerése, amelyben az értekezés folyamán magát a pszichikus konstruktumot értelmezzük és vizsgáljuk. A fejezet célja elsősorban neveléstudományi megközelítésből megvizsgálni a történelmi tudás természetét, sajátosságait és keletkezését, részben a historiográfia, de főként a történelemtanítás hazai és nemzetközi szakirodalmának segítségével.

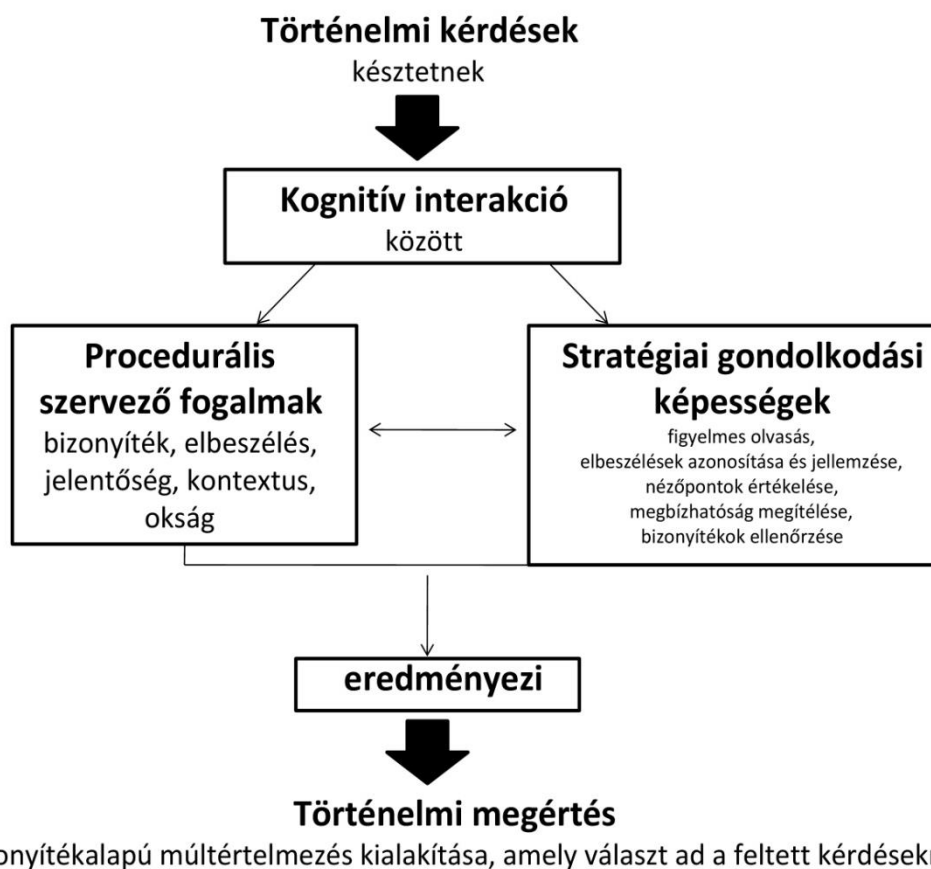
1.1.1. A történelmi tudás jellege és keletkezése

A XXI. században a tudás és a tanulás szerepe és értéke az átfogó társadalmi-gazdasági fejlődéstől egészen az egyén mindennapjainak alakulásáig (magnélet, munka) érezteti determináló hatását (Csapó, 2005). A jövőre vonatkozó trendek (OECD, 2019a) is abba az irányba mutatnak, hogy az életben való boldogulás és jóllét egyik feltétele a tudás és annak megszerzéséhez, alkalmazásához szükséges készségek, ismeretek, attitűdök elsajátítása. Greene, Sandoval és Braten (2016) szerint minél komplexebbé válik napjaink modern világa, annál nagyobb jelentősége van annak a fajta tudásnak, amely segít eligazodni a mindennapokban tapasztalt hatalmas információmennyiségben és lehetővé teszi megbízható következtetések levonását. Ezen túlmenően a történelemtanulás kapcsán nemcsak a nagy mennyiségű információ, hanem annak rendezetlensége is kihívást és nehézséget jelent a múltrol való gondolkodás során (Knausz, 2015).

A múlt megismerhetőségének és a történelem értelmének kutatása hagyományosan a historiográfia és a történetfilozófia-történelemelmélet tárgykörébe tartozik (Deák, 1994; Gyáni, 2015, 2020; Ormos, 2012; Tóth, 1995), de számos egyéb terület, így a neveléstudomány (Kinyó, 2005) és a történelemtanítás szakmódszertana (Kojanitz, 2020; Sávoly, 2011), valamint a szociálpszichológia (László, 2003) is igény tart a téma egyes elemeinek vizsgálatára. A doktori értekezés során elsősorban a történelemtanítás nemzetközi és hazai szakmódszertani és neveléstudományi szakirodalmára támaszkodva világítom meg a témát.

A történelemmel kapcsolatos oktatáspszichológiai, neveléstudományi és szakmódszertani kutatásokban is visszatérő fogalomként jelenik meg a megismerés, illetve annak specifikus formáiként a történelmi megismerés (*historical cognition*; Ercikan & Seixas, 2015) és az episztemikus megismerés (*epistemic cognition*; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009). VanSledright (2015, p. 78, 1. ábra) a pedagógia és a történelemtanítás szempontjából írta le a történelmi megismerés folyamatát azzal a céllal, hogy megfelelő ökológiai validitással rendelkező mérés-értékelési modellt alakítson ki. Értelmezésében a történelmi kérdés megfogalmazása jelenti azt az ingert, amely elindítja a kogníció folyamatát. A kognitív interakció során a procedurális szervező fogalmakat (*procedural organizing concepts*; pl. elbeszélés, bizonyíték) a stratégiai gondolkodási képességek (*strategic thinking capabilities*; pl. figyelmes olvasás, a

megbízhatóság megítélése) hozzá a gyakorlatban működésbe. Például ahhoz, hogy a diákok meg tudják fogalmazni a megfelelő kérdést egy múltbeli esemény kapcsán, ismerniük kell valamilyen szinten magát a kontextust (ki, mikor és mit csinált). Ezután következhet a források feldolgozása, amely magába foglalja a figyelmes és alapos átolvasást, a forrás megbízhatóságának megítélését, a nézőpontok azonosítását és értékelését. Az interakció eredménye a történelmi megértés (*historical understanding*), ami a kezdetben megfogalmazott kérdésre a bizonyítékok alapján adott válasz, a levont következtetés.



1. ábra. A történelmi megismerés modellje (VanSledright, 2015, p.78, saját fordítás)

VanSledright (2015) modellje is jól tükrözi a történelem (*history*) fogalmának Stoddard (2018, p. 632) általi értelmezését, ami szerint a történelem a múltból alkotott konstrukció. Mivel a múltat nem lehetséges teljes valójában leképezni, ezért a történelem mindig kevesebbet foglal magába, mint a múlt (Stoddard, 2018). László (2003) szerint múlt rekonstrukciója közben valójában tudást hozunk létre. Ennek a tudásnak az értelmezéséhez a doktori értekezésben az episztemológia neveléstudományi szempontú megközelítését veszem alapul, így megkülönböztetem a történelmi tudás természetét (*nature of historical knowledge*) és a történelmi tudás keletkezését (*nature of historical knowing*). Azokat a folyamatokat, forrásokat és módszereket (pl. korroboráció, kontextualizáció; Wineburg, 2001), amelyeknek eredményeképpen a történelmi tudás igazolt hitté (Forrai, 2014) válik, a történelmi tudás keletkezése kifejezéssel jelölöm (pl. Stoel et al., 2017; 1.1.3. fejezet).

A múlttal való foglalkozás eredményeképpen kialakult történelmi tudás olyan specifikus jellemzőkkel rendelkezik, amelyeket a tanulmányozása során kiemelten figyelembe kell

venni. A nemzetközi szakirodalomban számos olyan kutatás ismert, amelyben különböző aspektusokból, például elméleti síkon (pl. Retz, 2016), gyakorló történelemtanárok (pl. McCrum, 2013; Voet & De Wever, 2016; Voet & De Wever, 2017; Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2017) és tanárszakos hallgatók (pl. Virta, 2002; Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2016) körében, valamint nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019) részeként vizsgálták a történelmi tudás sajátosságait. Yilmaz (2008) és Trautwein munkatársaival (2017) széleskörűen elemezték a történelmi tudás jellegét meghatározó tulajdonságokat és elveket. Yilmaz (2008, p. 161) értelmezésében a történelem természete (*nature of history*) alatt alapvetően olyan sajátosságokat értünk, amelyek a történelmi tudás episztemológiájával, azaz ismeretelméleti jellegével foglalkoznak, mint például a tudás bizonyossága, szerkezete, illetve magának a keletkezésének körülményei. A historiográfiai és oktatáspszichológiai szakirodalom alapján Yilmaz (2008, p. 161.) a történelmi tudás legfontosabb tulajdonságaként a következőket határozta meg:

- *interpretatív*, azaz a múltat mindig egy adott nézőpontból lehet értelmezni, amelynek során bizonyos eljárások és eszközök (pl. következtetés) kerülnek alkalmazásra;
- *tentatív* (kísérleti vagy változásban lévő), mert a történelmi tudás nem adott és állandó, hiszen az újabb és újabb megközelítések változásokat eredményeznek;
- *szubjektív*, mert a megismerés alanya olyan értelmezési keretrendszerekkel (nem, etnikai identitás, életszemlélet stb.) rendelkezik, amelyek egyfajta „szűrőként” hatással vannak a tudás létrejöttére;
- *empirikus* megalapozottság jellemzi, hiszen elsődleges és másodlagos források feldolgozása által jön létre;
- *irodalmi vonatkozású*, mivel alapvető kifejezőeszköze a nyelv;
- *társadalmi és kulturális beágyazottság* jellemzi, hiszen az adott kor körülményei, a társadalmi, szociális és gazdasági kontextus alapvetően éreztetik hatását a múlt eseményeivel kapcsolatos magyarázatokban.

A Yilmaz (2008) által összegyűjtött tulajdonságokhoz hasonlóan a német történelemdidaktikában Trautwein és munkatársai (2017) is megfogalmaztak ún. episztemológiai vagy ismeretelméleti elveket (*epistemologische Prinzipien*), amelyek alapvetően meghatározzák a múlttal való foglalkozást:

- *narrativitás*: két időben egymástól távol álló esemény, személy stb. nyelvi eszközökkel való összekapcsolása (Brauch, 2015, idézi Trautwein et al., 2017; Rüsen, 1983, 2013, idézi Trautwein et al., 2017);
- *perspektivitás*: a történelemről gondolkodó személyéhez, nézőpontjához való kötöttség;
- *retrospektivitás*: a vizsgálat tárgya a múltban van/történt, ezért a jelenből folyamatosan vissza kell tekinteni rá;
- *partikularitás* és *szelektivitás*: a múltat sosem ismerhetjük meg egészében, csak részlegesen, illetve a gondolkodó személye miatt egy bizonyos szűrő által, ami a teljes gondolkodási folyamatot meghatározza;
- *konstruktivitás*: a történelmi tudás a gondolkodó egyén mentális tevékenységének produktuma (Trautwein et al., 2017).

Megállapítható, hogy a történelem mint a múltból való gondolkodás produktuma rengeteg olyan sajátossággal (pl. szubjektivitás, retrospektivitás, konstruktivitás) rendelkezik, amelyek alapvetően kihívást jelentenek a szisztematikus, meghatározott kutatómódszertani elvek

(pl. mérőeszközök jószágmutatói: Barzai & Weinstock, 2015) érvényesítéséhez, valamint iskolai tantárgyként a mindennapi osztálytermi gyakorlatban való tanításban is éreztetik hatásukat. A doktori értekezés során ezeknek a jellemzőknek a mérésével és az adott kontextusban való értelmezésével foglalkozunk.

1.1.2. A történelemtanítás és a történettudomány kapcsolata

A történelem, ezen belül a történelmi megismerés és a történelmi tudás jellege mellett fontos annak a közegnek a vizsgálata, amelyben maga a tudás keletkezik és alkalmazásra kerül. A történelemtanítással kapcsolatos nemzetközi szakirodalomban egyértelműen azonosítható az az irány, amely a történelemtanulás és -tanítás megújításában, a modern információs társadalom kritériumainak eleget tevő tantárgy kialakításában a történettudományra, illetve a történetész tevékenységére mint alapvető forrásra tekint (Seixas, 2017; pl. Weinburg, 2000). Ugyanakkor van Boxel és van Drie (2018, 1.1.3. fejezet) szociálkonstruktivista megközelítése alapvető különbséget tesz a diszciplináris tevékenység, illetve kutatás és a köztörténet (pl. média, múzeumok, az egyén személyes élettéré) között. Ezt a szemléletet tükrözi Kojanitz (2021) megállapítása is, miszerint a történettudomány társadalmi megbecsültsége egyre alacsonyabb, ezért a nemzetközi kutatásokban is előtérbe kerül a történelem megnyilvánulási szinterei (pl. történettudomány, történelemtanítás, köztörténelem, emlékezetpolitika) közötti kapcsolatok vizsgálata. Látható, hogy maga a történelemtanítás nemcsak a formális oktatás aktorainak (pl. diák, tanár, döntéshozók), hanem átfogóan a teljes társadalom számára is jelentőséggel bír. Ez a többszörös és többszintű összefüggés az oka, hogy a kapcsolat jellege számos szemszögből meghatározható.

Magyarországi viszonylatban a történettudomány számára az iskolai történelemtanítás még mindig alapvetően a tudásátadás szintere (F. Dárdai & Kaposi, 2021). Gyakorló történetészként Gyáni Gábor (2015) arra a megállapításra jutott, hogy a történettudomány és a történelemtanítás sosem esik egybe, legfeljebb bizonyos körülmények következtében közelít egymáshoz. Érvelése szerint a történettudomány kétféle lehet: megértő (*historikus*) vagy magyarázó (*szcientikus*). Előbbi az események, személyek cselekedeteinek megértésére, utóbbi pedig a múltat alakító erők és struktúrák feltárására törekszik. Az iskolai történelemtanítás céljaihoz és jellegéhez Gyáni (2015) értelmezésében leginkább a megértő, historikus módszer közelít. Gyáni (2015) másik érve szerint a két tevékenység céljában van egy alapvető eltérés, hiszen míg az iskolai történelemtanítás elsősorban az állampolgári nevelésre fókuszál, addig a történettudomány a tudományos eszközeivel és kritériumai mentén igyekszik feltárni a múltat. Továbbá a történelmi tudáshoz való viszonyukban eltérnek egymástól, hiszen a történettudomány módszereivel (kritika, racionális megismerés) megalkotja a történelmi tudást mint produktumot, ezzel szemben a történelemtanítás elsősorban a kanonizált tudás átadását jelenti (Gyáni, 2015).

A bemutatott történész álláspontonál a szak módszertani közösség, valamint a diákok és a tanárok is árnyaltabb képet adtak a történelemtanítás céljairól és jellegéről. Knausz Imre (2015) például alapvetően megkérdőjelezi Gyáni (2015) történész gondolatmenetének érvényességét, mivel egyszerű tudásátadásra korlátozza az iskolai történelemtanítást. Knausz (2015) szerint a történelmi gondolkodás mint a történelemtanítás megújítását jelző gyűjtőfogalom és a posztmodernség hatására pluralizálódott történettudomány bizonyítja a történelemmel való foglalkozás folyamatos változását. E „kulturális átalakulás” miatt, valamint a globalizáció és a nemzetállam mint értelmezési keretek közötti egyensúly megteremtésének hatá-

sára újrafogalmazódnak a történelemtanítás aktuális keretei, céljai és tartalmai (Knausz, 2015, p. 15). Minderre jól reflektál Jancsák (2019) kérdőíves vizsgálata, amely alapján a történelemtanítás mindennapi gyakorlatának szereplői, a diákok és a tanárok is a kollektív emlékezet megőrzését, a térben és időben való tájékozódást és a történelmi kulcsfogalmak fejlesztését tartják a történelemtanítás legfontosabb feladatának.

A történelemtanítással foglalkozó szakmódszertanosok körében megfigyelhető az az álláspont, hogy a historiográfia egyfajta tudásforrása az iskolai történelemtanításnak. Seixas (2017) szerint a történelemtanulás megújítását célul kitűző és a történelmi gondolkodás (1.1.3. fejezet) fogalma köré építkező iskolák, kutatói közösségek mindegyike a historiográfiából és a saját nemzeti oktatásfilozófiai hagyományokból alakították ki elméleti keretrendszerüket. F. Dárdai és Kaposi (2021) problémaként veti fel, hogy a hazai történész és történelemtanári közösségek között már nem figyelhető meg a rendszerváltást megelőzően tapasztalt együttműködés. Mindez azért fontos, mert számos kutatás hangsúlyozza, hogy a történelemtanár számára elengedhetetlenek a historiográfiai ismeretek, hiszen ez alapvető feltétele a történelem hatékony tanításának (pl. Sávolgy, 2011; Yilmaz, 2008). Wineburg (2001) a történész és a laikus közötti eltérést a források feldolgozásának jellegében határozza meg, aminek háttérében alapvetően az egyén episztemológiai nézetei állnak. Akár elsődleges forrásról, akár egy történelemlétkönyvből származó kivonatról van szó, a történész „beszédaktusként” (Wineburg, 2001, p. 67) tekint a szövegre, azaz a szerző produktumának tekinti azt, és a szerzővel kapcsolatban hipotéziseket fogalmaz meg. Ezzel szemben a laikus kizárólag a szöveggel lép kapcsolatba, a mögöttes tartalomról nem gondolkodik. Yilmaz (2008) gyakorló történelemtanárok példáján keresztül bizonyította a historiográfiai tudás iskolai történelemtanításban játszott központi szerepét. Az interjúk alapján a történelem természetének jellegét két fő kategóriában értelmezték a tanárok: a történelem mint a múlt, valamint a történelem mint a múlt interpretációja. Az eredmények alapján a naivan gondolkodó történelemtanárok nem gondolkodtak rendszerben az episztemológiai kérdések kapcsán, a történelmet objektív szemszögből közelítették meg, és nem vették figyelembe a tudás keletkezésének sajátosságait. Azok a tanárok, akik a történelmet a múlt értelmezésének tekintették, árnyalt, kidolgozott episztemológiai nézetekkel rendelkeztek, és tisztában voltak a történettudományi kutatás jellemzőivel és kritériumaival (Yilmaz, 2011).

Stoddard (2017) szerint ugyanakkor vitatható, hogy az iskolai történelemtanításnak feltétlenül a történész munkáját és a történettudományi vizsgáldást kell alapul venni. Érdemes olyan, egyéb alternatívákat keresni, amelyek jobban illeszkednek a célközönség, azaz a diákok igényeihez, az iskola szerepéhez és funkciójához, valamint a digitalizáció okozta változásokhoz. Alternatív lehetőségként említi az újságírást, a dokumentumfilm-készítést és a politikai elemzést mint tevékenységeket, amelyek talán adekvátabb példaként szolgálnak a múlttal való foglalkozás tevékenységének „modellezéséhez”, illetve ennek a modellnek a közoktatásban való alkalmazásához (Stoddard, 2017).

Összességében elmondható, hogy a neveléstudományi és szakmódszertani megközelítésekben alapvetően érvényesül az az elv, ami szerint a történelemtanításnak a történettudomány segítségét is igénybe véve kell válaszokat adnia a XXI. század által megfogalmazott kihívásokra.

1.1.3. A történelemtanítás nemzetközi és magyarországi trendjei

Nemzetközi viszonylatban a történelemtanítás módszertani háttérének szisztematikus vizsgálata az 1980-as évektől, de főként az ezredfordulót követően vált egyre hangsúlyosabbá (Epstein & Salinas, 2018). Az Amerikai Egyesült Államokból (Sam Wineburg, Linda Levstik, Suzanne Wilson), Kanadából (Peter Seixas) és az Egyesült Királyságból (Denis Shemilt, Rosalynn Ashby, Peter Lee), tehát alapvetően a nyugati típusú demokráciákból (Trautwein et al., 2016) származnak azok a törekvések, amelyek a mai napig hatással vannak a tantárgypedagógiai diskurzusra (Metzger & McArthur-Harris, 2018). Metzger és McArthur-Harris (2018) szerint a történelemdidaktika legalapvetőbb jellemzőinek újragondolása zajlik, aminek háttérében az a társadalmi igény áll, hogy az egyén nemzeti keretek között, de a globalizált világban megtalálja a helyét.

A történelemtanítás megújításában Seixas (2017) szerint a nemzeti historiográfiai és oktatásfilozófiai hagyományoknak megfelelően három nagy megközelítés azonosítható. (1) A brit történelemdidaktika empirikus irányultságával párhuzamosan (2) Németországban egy sokkal filozofikusabb beállítottságú kezdeményezés indult el az 1970-es években, míg (3) az észak-amerikai megközelítés a diszciplína sajátosságait előtérbe helyezve az adaptálható műveltség tanítása mellett tette le a voksát. Mindezekben túlmenően, részben azonban ezekre alapozva, Kanadában kialakult egy alapvetően pragmatikus jellegű, illetve az Amszterdami Egyetemen zajló kutatómunka eredményeképpen szociálkonstruktivista fókuszú megközelítés is. Epstein és Salinas (2018) szerint a brit és az észak-amerikai megközelítés diszciplináris jellegű, mivel az egyén kognitív tevékenységére fókuszál a történettudomány jellegzetességeire való reflektálással. Az elméleti modellek alapvető kiindulópontja a történész szakma, annak vizsgálati eljárásait, módszereit veszik alapul (Lee & Ashby, 2002; Wineburg, 2001). Ezzel szemben a német irányzat a történelmi tudatosság fogalma köré épül, amely az egyént a múlt-jelen-jövő kontinuumban helyezi el, és a történelmi tudást a diszciplína határait meghaladva a teljes társadalomra kiterjesztve értelmezi (Körber, 2015). Epstein és Salinas (2018) ezen kívül megkülönbözteti még a szociálkonstruktivista megközelítést, ami az adott társadalmi csoport szempontjából a teljes társadalmi kontextusban értelmezi a történelemtanítást és annak célját, valamint az egyént aktív résztvevőként tekinti a tudás létrehozásában (van Boxtel & van Drie, 2018).

Az értekezés során alapvetően a brit, az észak-amerikai és a holland megközelítésekre alapozva vizsgálom a történelemre vonatkozó episztemológiai nézeteket. A brit történelemdidaktika fejlődési modelljei főként a nézetek elméleti leírása és mérhetővé tétele kapcsán nyújtanak megalapozott támpontokat, míg a holland kutatók szociálkonstruktivista megközelítése a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek diszciplinán túlmutató, annak szélesebb társadalmi hatására reflektáló modellel szolgál, és az episztemológiai nézeteket ebben a komplex rendszerben értelmezi.

Lee és Ashby (2000) kiemeli, hogy Nagy-Britanniában a történelemtanítás megújításának szándéka az 1960-as évekre vezethető vissza, ugyanakkor a tartalom felől a történelmi tudás és a történettudomány megértése felé való elmozdulás az 1990-es években vette kezdetét. Mindennek gyakorlati megvalósítása a CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*, 7–14) projekt keretében történt meg, amelynek során az értelmező (*procedural* vagy *second order*, pl. bizonyíték, elbeszélés) fogalmak fejlődését vizsgálták (Lee & Ashby, 2000). A kutatás alapvető gondolata szerint az értelmező kulcsfogalmak fejlődésének leírása által a történelmi megértés fejlődése is értelmezhető (Lee & Ashby, 2000; bővebben 1.2.2.4. fejezet, 2. melléklet).

Az észak-amerikai történelemtanítással kapcsolatos kutatásokban meghatározó szerepet játszott a történettudomány szemléletének figyelembevétele (Seixas, 2017; pl. Barton & Levstik, 2002). Az amerikai kutatók, így elsősorban Sam Wineburg a szakértők és a kezdők tudása közötti különbséget vizsgálták. A történelmi szövegek feldolgozása kapcsán Weinburg (2001) három egyedi heurisztikus tevékenységet különböztetett meg: (1) a dokumentum forrásának és céljának meghatározása (*sourcing*), (2) a szöveg térbeli és időbeli elhelyezése, beágyazása (*contextualization*) és (3) többféle forrás értelmezésének összehasonlítása (*corroboration*). Nézete szerint a gyakorlott történész és például egy diák tudása közötti különbség nemcsak az ismeretjellegű tudáselemek mennyiségével jellemezhető, hanem a két személy episztemológiai, azaz magára a tudásra vonatkozó tudásában való eltéréssel határozható meg. Wineburg (2001) szerint egy adott történelmi forrás vagy egyéb szöveg olvasása során egyfajta episztemológiai orientáció figyelhető meg. Mindez abban nyilvánul meg, hogy míg a történész a szöveget a szerző mentális tevékenységének konstruktumaként értelmezi, addig a történelemben kevésbé gyakorlott egyén számára a szövegek sokkal inkább információforrásként szolgálnak.

A történelemtanítás megújítása Hollandiában a *Historical Reasoning Model* (van Boxtel & van Drie, 2018) fogalma és elméleti modellje köré szerveződik. Jannet van Drie és Carla van Boxtel a szociokonstruktivista tanuláselmélet megközelítéséből indultak ki a történelmi gondolkodás definiálásakor: „*törekvés arra, hogy jól megalapozott következtetéseket vonjunk le az állandóság és a változás folyamatairól, okokról és következményekről, és/vagy különbségekről és hasonlóságokról a történelmi jelenségek és időszakok között*” (van Boxtel & van Drie, 2018, p. 151). Ez a fajta magasabb szintű gondolkodási tevékenység verbálisan, írásban vagy szóban manifesztálódhat, és hat komponensből áll:

- (1) történelmi kérdések megfogalmazása (*asking historical questions*);
- (2) források használata (*using sources*);
- (3) kontextusba helyezés (*contextualisation*);
- (4) érvelés, bizonyítás (*argumentation*);
- (5) tartalmi fogalmak használata (*using substantive concepts*);
- (6) értelmező fogalmak használata (*using metaconcepts*).

A jelen értekezés szempontjából hatalmas jelentősége van a holland kutatók azon megállapításának, amely szerint a történelmi gondolkodásnak alapvetően négy forrása van: (1) ismeretjellegű történelmi tudás (tények, fogalmak, évszámok) (*historical knowledge*), (2) metatörténelmi fogalmak és stratégiák (*knowledge of metahistorical concepts and strategies*), (3) episztemológiai nézetek (*epistemological beliefs*) és (4) a történelem iránti érdeklődés (*interest in history*). A modell szociálkonstruktivista szemlélete abban nyilvánul meg elsősorban, hogy a diákok történelmi gondolkodását nemcsak a (1) történettudomány (*disciplinary history*) eredményei, hanem a széleskörben megjelenő, a diákokat körülvevő (2) köztörténelem (*public history*; Gyáni, 2012 fordítása) szemszögéből is értelmezi, amely magába foglalja a múzeumok, megemlékezések világát, valamint a diákok szűkebb társadalmi közegét (van Boxtel & van Drie, 2018; van Boxtel & van Drie, 2009; van Drie & van Boxtel, 2008). Az értekezés során központi szerepet betöltő, a történelemre vonatkozó episztemológiai nézeteket mérő kérdőív (Stoel et al., 2017) is alapvetően a holland iskolához kapcsolódik, fejlesztői között található Carla van Boxtel és Janet van Drie.

A nemzetközi trendekkel összhangban, a rendszerváltást követően a történelemtanítás kutatásának magyarországi képviselői (pl. Fischerné Dárdai Ágnes, Jancsák Csaba, Kaposi József, Kojanitz László) is számos olyan kutatást végeztek, amely megalapozza a tantárgy tanításának megújítását. A törekvések a tartalmi-szabályozó dokumentumok (pl. Nat, 2012,

2020) iránymutatásaiban, a 2005-ös új érettségiben és a módszertani paradigmaváltásban (Kaposi, 2016) is éreztetik hatásukat. Ugyanakkor a magyarországi történelemtanításnak még számos olyan területe van, ahol változásra van szükség, így például az előbb említett pedagógiai kultúraváltás általánossá válása, a mindennapi osztálytermi gyakorlatban való megjelenése, ezen kívül olyan országos, reprezentatív mérések, amelyek képet adnak a diákok történelmi tudásának, attitűdjeinek és képességeinek jellegéről (F. Dárdai & Kaposi, 2021). Az értekezés céljain és tartalmi keretein messze túlmutat egy minden témára kiterjedő elemzés, ezért elsősorban a rendszerváltást követő időszakot és a történelemtanítás-kutatásokat veszem alapul, fókuszálva a történelemmel, annak tudásával kapcsolatos ismeretelméleti kérdések megjelenésére.

A hazai történelemtanítás történetét tekintve (pl. Dancs & Fülöp, 2020; F. Dárdai & Kaposi, 2020; F. Dárdai, Kaposi, & Katona, 2020; Kaposi, 2020; Kaposi, 2010) annak céljaira és kereteinek meghatározására alapvető hatással voltak a mindenkorai politikai és társadalmi viszonyok (Fischerné Dárdai, 2010). A mai magyar történelemtanítás útkeresése, jelenleg is aktuális kérdései és a folyamatban lévő módszertani paradigmaváltás az 1990-es évek rendszerváltó társadalmi törekvéseiben gyökereznek (Fischerné Dárdai, 2010; Kaposi, 2016). Fischerné Dárdai Ágnes (2010) egy éles cezúráként jelöli meg ezt az időszakot, de még inkább az ezredforduló környékét. Annak ellenére, hogy a készség- és képességfejlesztés az 1970-es évektől jelen van a hazai történelemdidaktikában (Kinyó és Molnár, 2012), Magyarországon a többpártrendszer bevezetése hozta el azt a fajta társadalmi, politikai és gazdasági klímát, ami a történelemtanítástól is megkövetelte saját szerepének újrapozicionálását. Fischerné Dárdai és Kaposi (2021) szerint a rendszerváltást követő útkeresés alapvető forrása a hazai történettudomány és a nemzetközi szakmódszertan tendenciái, valamint meghatározó szerepet töltenek be az aktuális emlékezetpolitikai és az általános oktatáspolitikai irányvonalak.

Fischerné Dárdai (2010) szerint a történelemtanítás magyarországi módszertani megújulásának hátterében az a fajta episztemológiai dilemma állt, mely szerint a pluralista demokrácia keretei között a történelemtanároknak már nem állt rendelkezésükre egy biztos, egyféle narratíva, és a többféle világnézet és nézőpont térnyerése miatt kialakult sokszínűségben nehéz eligazodni. Mindehhez társulnak a globalizáció hatásai, így például az internet adta korlátan mennyiségű, olykor kérdéses megbízhatóságú információk gyors elérése, amelyek indokoltá teszik a módszertani megalapozottságot és következetességet biztosító történettudomány bizonyos aspektusainak a közoktatás keretei közé való beemelését (Greene, Sandoval, & Braten, 2016).

A hazai szakirodalomban és a tartalmi-szabályozó dokumentumok vonatkozásában is jól és alaposan feldolgozott a történelmi gondolkodás fogalma és fejlesztésének lehetőségei. Ez a tény azért fontos a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek szempontjából, mert a nemzetközi kutatások is alapvetően a történelmi gondolkodással, illetve a történelmi kulcsfogalmak fejlődésével kapcsolatos szakirodalomra támaszkodnak az empirikus mérések során (pl. Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; 1.2.2.4. fejezet). Elsősorban F. Dárdai Ágnes (2006a; 2006b; 2010), Kojanitz László (2013; 2015; 2019, 2021) és Kaposi József (2010, 2016, 2017, 2020) munkái alapján ismeri a hazai szakmódszertanos közösség a történelmi gondolkodással és az annak hátterében meghúzódó, a történelemtanítást modernizálni kívánó nemzetközi kutatások eredményeit és következtetéseit. Kojanitz László a történelmi gondolkodás (pl. Kojanitz, 2013) átfogó kutatása után egyre inkább specifikusan a történelmi kulcsfogalmak (Kojanitz, 2021) és a diákok történelmi tudatának fejlesztése (Kojanitz, 2019) irányába fordult, utóbbi pedig a pedagógia általános céljával összhangban a személyiségfejlesztés egy rendkívül komplex területe.

A történelem tantárgy-pedagógia önállósági törekvéseinek egyik zászlóshajója Fischerné Dárdai és Kaposi (2021) szerint a kutatási eredmények tartalmi-szabályozó dokumentumokba és tankönyvekbe implementálása, ami közvetlen hatást gyakorol a mindennapi osztálytermi gyakorlatra is. A jelen doktori értekezést megalapozó empirikus kutatások elvégzésének idején kezdetben a 2012-es, majd a 2020-as Nemzeti alaptanterv iránymutatásai voltak érvényben a magyarországi közoktatásban. A 2012-es Nat a történelemtanítás célját így határozza meg: „[a] tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, kritika, interpretáció) alkalmazásával. A felkészítés további célja, hogy a tanulók felismerjék és megértsék, hogyan és miért éreztek, gondolkodtak, cselekedtek másként az emberek a múltban, mint a jelenben élők. Mindehhez nélkülözhetetlen a történeti megismerést és értelmezést elősegítő kulcsfogalmakkal összefüggő tudás folyamatos elmélyítése” (Nat, 2012, p. 10708). A 2020-as Nemzeti alaptanterv a történelemtanítás legfontosabb alapelvei és céljai kapcsán hangsúlyozza, hogy a „történelem természete szerint értelmező jellegű, a tényekről alkotott különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek” (Nat 2020, p. 343.). Mindezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a történelemmel kapcsolatos episztemológiai, azaz ismeretelméleti vagy tudományelméleti tudás is megjelenik a hazai tartalmi-szabályozó dokumentumok legmagasabb szintjén.

Összességében megállapítható, hogy mind a nemzetközi, mind a hazai történelemtanítással kapcsolatos kutatások megfelelő környezetet szolgáltatnak a történelmi tudás természetének és keletkezésének sajátosságaival, azaz a történelemmel összefüggő episztemológiai tudásra vonatkozó vizsgálatoknak. Ugyanakkor elmondható az is, hogy a doktori értekezést megalapozó empirikus kutatások megkezdésekor és a jelenlegi szakirodalmi ismereteim alapján Magyarországon még nem végeztek olyan nagymintás, empirikus jellegű kutatást, amely a történelemmel kapcsolatos episztemológiai tudást vizsgálta volna tanulók körében.

1.2. EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEK

Az értekezés elméleti részének második fejezetében a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek értelmezése, modelljei és bizonyos, elsősorban a működésükkel kapcsolatos jellemzői kerülnek előtérbe. Mivel a téma kutatásának kezdetén az episztemológiai nézeteket az oktatáspszichológia és neveléstudomány területén is általános, tudományágtól független pszichikus konstruktumokként (Hofer & Bendixen, 2012) kezelték, és csak a későbbiekben került előtérbe a diszciplináris meghatározottság (Buehl & Alexander, 2005), ezért a jelen áttekintés is a tágabb, általános értelmezés felől halad a nézetek specifikusabb, azaz a történelem keretein belüli megközelítésének irányába. A fejezet átdolgozott formában tartalmazza a szerző egyik korábbi publikációjában (Kósa, 2020) megjelent elméleti áttekintés egy részét.

1.2.1. Az episztemológia nézetek értelmezése

Mivel a doktori értekezés alapvetően az episztemológiai nézetek fogalma köré épül, ezért szükséges az episztemológia, a nézet és az episztemológiai nézet elméleti leírásainak, valamint pedagógiai jelentőségének szakirodalmi körülhatárolása és a terminológiai sokszínűség hátterének áttekintése.

Hagyományos értelmezésében az episztemológia vagy ismeretelmélet a filozófia tárgykörébe tartozó tudományág, amely a tudással, annak eredetével, természetével és határai-

val foglalkozik (Hofer & Bendixen, 2012; Hofer & Pintrich, 1997; Martinich & Stroll, 2020). Az értekezésben az episztemológiát a neveléstudomány szemszögéből közelítem meg, ugyanakkor a szakirodalom (Chinn, Buckland, & Samarapungavan, 2011; Chinn & Rinehart, 2016; Sandoval, Greene, & Braten, 2016) is hangsúlyozza, hogy a téma filozófiai értelmezése fontos alapot szolgáltathat ehhez. A szó etimológiáját tekintve a görög *episteme* és *logos* szóösszetételből származik. Az *episteme* tudást, megértést, tudományos megismerést, míg a *logos* gondolkodást, tant vagy tudományt jelent (Martinich & Stroll, 2020, Turay, 1984). Az episztemológia a tudományos megismerésről való gondolkodás tudománya (Turay, 1984), és mivel a filozófián belül az ismeretelméleti kérdésekkel foglalkozó másik tudományág, a *gnoszeológia* (a megismerés tudománya, Turay, 1984) is jelen van, ezért az értekezés során következetesen az episztemológia kifejezést használom.

Filozófiai megközelítésben az episztemológia tárgya az ún. propozicionális tudás, ami igaz kijelentést, igazságot jelent (Forrai, 2014). Ez azt jelenti, hogy a tudás alapvetően igazolt hitként értelmezhető, létrejöttének feltételei, hogy (1) a kijelentésnek igaznak kell lennie, (2) az egyénnek hinnie kell a kijelentésben, amelyet (3) igazolni is kell (Forrai, 2014). Ennek a filozófiai hangsúlyú vizsgálódásnak az érdeklődési területei közé (1) az egyes fogalmak (tudás, igazolás) tisztázása, (2) a tudás forrásának kérdése, (3) a megismerés módszerei és (4) a kritikai megfontolások tartoznak. Ennek a hagyományos megközelítésnek az empirikus tudományokkal való összekapcsolása az ún. naturalizált ismeretelmélet, amely szerint az igaz kijelentés, azaz a tudás megszerzéséhez empirikus eredményeket is figyelembe kell venni (Forrai, 2014). Sandoval, Greene és Braten (2016) szerint mind a hagyományos, mind a naturalizált ismeretelmélet nagyban befolyásolta az episztemológia pszichológiai és neveléstudományi kutatását.

Annak ellenére, hogy a tudás természetével és egyéb jellemzőivel kapcsolatos szisztematikus vizsgálódás gyökerei egészen az ókorig nyúlnak vissza, a téma pszichológiai megközelítése és empirikus kutatása nagyjából az elmúlt fél évszázadra tehető (Buehl, Alexander, & Murphy, 2002). Általános értelmezésben elmondható, hogy ebben a megközelítésben az episztemológiát az egyén szemszögéből értelmezik (Hofer & Bendixen, 2012). A pszichológia keretein belül az episztemológiai nézetek az egyén saját tudásáról és a tudásának keletkezéséről, eredetéről, hatáiról alkotott elképzelései. A neveléstudomány vonatkozásában ezen túlmenően az episztemológiai nézetek tanulási folyamatokban játszott szerepét is vizsgálják (Hofer & Bendixen, 2012; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006). Ugyanakkor a téma kutatására jellemző, hogy igen változatos a fogalomhasználat, és a pszichikus konstruktum értelmezésére is sokféle elmélet alakult ki (Greene, Sandoval, & Braten, 2016, Hofer & Bendixen, 2012). Mindennek okán az egyes kutatási irányvonalak egymással párhuzamosan és a konszenzus hiánya miatt gyakran elszigetelten fejlődnek (Gottlieb & Wineburg, 2012).

A téma egyik legelismertebb kutatója, Barbara K. Hofer munkatársaival (Hofer & Pintrich, 1997; Hofer, 2008; Hofer & Bendixen, 2012) megállapította, hogy a szakirodalom gyűjtőfogalomként használja a személyes episztemológia (*personal epistemology*) kifejezést, ami kétféleképpen értelmezhető: (1) kognitív fejlődési folyamatként vagy (2) nézetek rendszereként (Hofer, 2008, p. 43, 1.2.3. fejezet). Az elméleti leírások gyakorlati operacionalizálásakor a kutatások leggyakrabban az episztemikus megismerésre (*epistemic cognition*) és az episztemikus nézetekre (*epistemic beliefs*) vonatkoznak (Maggioni, Alexander, & VanSledright, 2009). Ugyanakkor fontos kihangsúlyozni, hogy Greene, Sandoval és Braten (2016) szakirodalmi áttekintésükben az episztemológiai nézetek pszichológiai és neveléstudományi kutatásában több, mint 30 egyéb kifejezés használatát azonosították.

Hofer (2008) megközelítésében az episztemikus megértés (*epistemic understanding*) procedurális jellegű, metakognitív folyamat, amelynek során az egyén episztemikus elméletei kerülnek működésbe. Ezek az elméletek deklaratív jellegűek, egymással kölcsönhatásban lévő nézetek (*beliefs*), amelyek több dimenzió mentén szerveződnek, tartalmilag pedig a tudásra (*knowledge*) és annak keletkezésére (*knowing*) vonatkoznak. A nézetek jellemzője, hogy gyakran nem tudatosulnak, és nagyon nehéz őket megváltoztatni (Schommer-Aikins, 2004). Schommer-Aikins (2004, p. 21–22) Pajares (1992, p. 311) nyomán a nézet (*belief*) és a tudás (*knowledge*) közötti legjelentősebb különbséget abban határozza meg, hogy míg a tudás egyfajta társadalmi konszenzuson alapul, addig a nézetek teljesen egyediek, mindenki a saját „nézőpontján” keresztül hozza létre őket. Emiatt a tudással ellentétben egyrészt a nézetekre nem jellemző az egyezményes elfogadottság a társadalom részéről, másrészt annál sokkal nehezebben változnak. A nézetek kognitív jellege mellett Falus (2001) is hangsúlyozza a mély, nehezen megváltoztatható szerkezetüket. Funkciójukat tekintve a Nagy József-féle (2010) kompetenciamodell alapján a nézetek, illetve meggyőződések a (belső) motívumrendszer részei, feladatuk pedig a motiválás, késztetés az aktivitás (viselkedés) során.

Az angol '*belief*' fogalmának bevezetése az episztemológiával kapcsolatos kutatásokba Marlene Schommer-Aikins (pl. Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004) nevéhez fűződik, amelynek adekvát magyar fordítása számos megfontolást feltételez. Összehasonlításképpen a német szakirodalomban az *epistemologische Überzeugung* megnevezést használják (pl. Mayer & Rosman, 2016; Mierwald et al., 2017), amely egyértelműen episztemológiai meggyőződést jelent. A téma hazai neveléstudományi és történelem szakmódszertani kutatása még viszonylag gyerekcipőben jár, így a konstruktum megnevezése sem egységes. Forrai (2014) filozófiai, Gyányi (2020) pedig történelemelméleti megközelítésben az episztemológiai meggyőződés kifejezést használja. Korábbi neveléstudományi kutatásokban (pl. Barashevich, Molitorisz, & Bacsa, 2010; Fülöp, 2010; Kinyó, 2010; Kinyó & Barashevich, 2010) a meggyőződés fogalma jelent meg, így saját kutatásaim kezdetén én is ezt használtam (pl. Kósa, 2017). Ugyanakkor a hazai neveléstudományi kutatásokban (Fábián, 2021; pl. Bárdossy & Dudás, 2011; Falus, 2001; Mezei & Fejes, 2020) a '*belief*' szó magyar megfelelője a nézet, így mivel az értekezés alapvetően oktatáselméleti megközelítésből tárgyalja a történelemtanulás episztemológiai kérdéseit, ezért az utóbbi kifejezés alkalmazása mellett döntöttem.

A fogalomhasználat kapcsán fontos még kitérni az episztemikus és az episztemológiai jelzőkre is. Egyes kutatók konzekvensen az episztemikus (pl. Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; Merk et al., 2018), míg mások az episztemológiai (pl. Schommer, 1991; Schommer-Aikins, 2004; Stoel et al., 2017; van Boxtel & van Drie, 2018) megjelölést alkalmazzák. A szakirodalom tendenciái alapján Gottlieb és Weinburg (2012, pp. 88) az episztemikus–episztemológiai megnevezési dilemmát a két szó etimológiai gyökerére vezeti vissza. A jelentésbeli különbséget a következőképpen határozzák meg: az '*episztemológiai*' szó szerinti jelentése, hogy valami a tudás tudományára vonatkozik, azzal áll kapcsolatban. Ezzel szemben az '*episztemikus*' jelző ettől egy kevésbé szervezett és intézményesített, gyakran tudattalan tudásra utal, amelyet Gottlieb és Weinburg (2012) elsősorban a pszichológiai folyamatok leírására használ (pl. episztemikus fejlődés, episztemikus váltás). A hazai neveléstudományi kutatásokban az episztemológiai jelző használata figyelhető meg (pl. Barashevich, Molitorisz, & Bacsa, 2010; Fülöp, 2010; Kinyó, 2010; Kinyó & Barashevich, 2010), ehhez a gyakorlathoz csatlakozik az értekezés is.

Az értekezés során specifikusan a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kerülnek tárgyalásra. Az episztemológiai nézetek tudományterületről való függőségének kérdésését részletesen az 1.3.2. fejezetben tárgyalom. Az értekezés során specifikusan a történelem-

re vonatkozó episztemológiai nézetek kerülnek tárgyalásra. Az episztemológiai nézetek tudományterülettől való függőségének kérdését az ezredfordulót követően tematizálták, amikor a kutatók (pl. Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Schommer-Aikins, 2004) a nagy elméleti alapvetéseket hozó 1990-es évek után sokkal specifikusabb kérdések irányába fordultak. Azóta is a kutatás tárgyát képezi a nézetek tudományterületi beágyazottságának foka és módja (Arslantaş, 2016; Baydar, 2020; Barzai & Weinstock, 2015). A kutatások kontextusa igen szerteágazó. A természettudományok (Shakuumeni & Csapó, 2019), így a kémia (Acharya, 2019), a fizika (Reddy, 2020), továbbá a testnevelés (Eroğlu & Karayol, 2020), valamint az orvostudomány (Bientzle, Cress, & Kimmerle, 2019), a pszichológia és az informatika (Rosman, 2016) mellett a társadalomtudományok, ezen belül a történelem (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; Stoel et al., 2017; VanSledright & Reddy, 2014; Yilmaz, 2008) területén is folynak vizsgálatok. Wineburg (2001, p. 79) egyértelműen a „diszciplináris homogenizáció” elvetése mellett érvel, véleménye szerint a tudományterület jellemzőitől függően eltérően kell kapcsolatba lépni az adott témával vagy szöveggel. Miguel-Revilla, Carril-Merino és Sanchez-Agusti (2020) hangsúlyozza, hogy a neveléstudományi kutatások számára külön nehézséget és kihívást jelentenek a történelemmel kapcsolatos vizsgálatok, ennek oka elsősorban a komplexitásban keresendő (1.1.1. fejezet). Wineburg (2001, p. 91) szerint a múltról való gondolkodás alapvető kérdései sem a pszichológia, sem a történettudomány keretei közé nem sorolhatók. Például arra a kérdésre, hogy hogyan lehet a sokszor fragmentált és hiányos forrásokból kiindulva egy koherens értelmezést adni, az „*alkalmazott episztemológia*” („*applied epistemology*”) adhatja meg a választ. Mindezt figyelembe véve az értekezés a történettudomány, az episztemológia és a neveléstudomány területén felhalmozódott tudásra is támaszkodik.

Összességében elmondható, hogy az értekezés specifikusan a történelemre vonatkozó, a tudományos megismerés jellemzőivel, határaival és forrásaival kapcsolatos ún. episztemológiai nézeteket vizsgálja.

1.2.2. Az episztemológiai nézetek elméleti modelljei

Ebben az alfejezetben azokat az episztemikus kognícióval és az episztemológiai nézetekkel kapcsolatos általános, tudományterülettől független kutatási paradigmákat tekintem át, amelyek az értekezés második részében bemutatásra kerülő empirikus vizsgálatok elméleti hátterét adják. Kutatástörténeti szempontból az elmúlt fél évszázad alatt a konstruktumot különböző, esetenként egymással ellentétes, ugyanakkor össze is függő elméleti megközelítések mentén értelmezték és kutatták (pl. Hofer & Pintrich, 1997; Hofer & Bendixen, 2012; Kammerer & Stromso, 2016; Merk et al., 2018). A fejlődépszichológiai megközelítés az episztemikus fejlődést vizsgálja az egyén különböző életszakaszaiban, (2) a multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezés a többnyire egymástól független episztemológiai nézetek jellemzőinek, szerkezetének feltárását helyezi előtérbe, (3) az integratív szemlélet pedig a teljesség jegyében a két korábbi meghatározó modell elemeit ötvözi, az episztemológiai nézeteket pedig többek között az aktivitásuk kontextusával való összefüggéseiben vizsgálja.

1.2.2.1. Fejlődépszichológiai megközelítések

Az episztemológiával kapcsolatos pszichológiai és neveléstudományi kutatások kezdete a XX. század második felére tehető William G. Perry munkássága révén (pl. Maggioni, Alexander, & VanSledright, 2004; Rosman, Seifried, & Merk, 2020), aki a kognitív és a morális fejlődés leírásával foglalkozott (pl. Greene, Cardiff, & Duke, 2018; Hofer & Bendixen, 2012) Ugyan-

akkor a téma kutatásának előzményeit egészen Jean Piaget genetikus episztemológia, valamint John Dewey reflektív gondolkodás kapcsán kialakított elméleteire vezeti vissza a szakirodalom (pl. Hofer & Bendixen, 2012; Hofer & Pintrich, 1997).

Az episztemikus kogníció és episztemológiai nézetek kutatásának első nagy paradigmája a fejlődépszichológiai megközelítés, amelyen belül számos elméleti modell alakult ki (pl. King & Kitchener, 2002; Kuhn & Weinstock, 2002; bővebben Hofer & Pintrich, 1997). Ugyanakkor a modellek közös jellemzője, hogy az episztemológiai fejlődést egydimenziós folyamatként értelmezik, amelynek során az egyén mentális struktúrái gyarapodnak és egyre összetettebbé válnak. A fejlődést leíró modellek közös jellemzője, hogy alapvetően három szinten kategorizálják a nézeteket, amelyek közötti különbség a konstruktivista tudásszemlélet meglétében és fokában ragadható meg (Muis et al., 2016). A következőkben egyrészt a legnagyobb hatást gyakorló modellek rövid ismertetése, másrészt a modellek által meghatározott egyes szintek összehasonlítása történik meg.

King és Kitchener (2002) reflektív döntéshozatal modelljében (*Reflective Judgement Model*) az episztemikus megismerés fejlődését hét fokozatra (*stages*) bontják, amelyet az egyszerűség kedvéért három szakaszra (*periods*) tagolnak. A reflektivitás meglétéből és jellegéből adódóan létezik a prereflektív (*prereflective*), a kvázi-reflektív (*quasi-reflective*) és a reflektív (*reflective*) szakasz. Értelmezésükben a reflektív gondolkodásra jellemző, hogy egy problémával, nehézséget jelentő helyzettel való szembetalálkozás hozza működésbe. King és Kitchener (2002) ezt a helyzetet ún. rosszul strukturált (*ill-structured*, Kontra, 1996 fordítása) problémaként írja le, amely nem oldható meg minden kétséget kizáró bizonyossággal, így szükséges egyfajta episztemológiai megfontoltság a kezeléséhez (pl. Kontra, 1996). A modell fokozatai a tudásra és az azzal kapcsolatos nézetek igazolására vonatkozó episztemikus kijelentéseket tartalmaznak, amik egymástól jellegükben eltérők, ugyanakkor fejlődési szempontból szoros kapcsolatban állnak.

Az episztemológiai nézetek elméleti leírásának kapcsán fontos kiemelni Dianne Kuhn munkásságát, akinek nevéhez két, az empirikus kutatásokat alapvetően meghatározó modell is fűződik. Az érvelő gondolkodás (*Argumentative Reasoning*, Kuhn, 1991, idézi Hofer & Pintrich, 1997), majd később a Michael Weinstockkal közösen létrehozott episztemológiai megértés szintjei (*Levels of Epistemological Understanding*, LEU; Kuhn & Weinstock, 2002) modellek alaposan kidolgozott elméleti keretrendszer nyújtanak az episztemikus fejlődés és kogníció értelmezéséhez. Előbbi három – abszolutista (*absolutist*), relativista (*multiplist*), értékelő (*evaluative*) –, utóbbi pedig négy – realista (*realist*), abszolutista (*absolutist*), relativista (*multiplist*), értékelő (*evaluative*) – szintjét különbözteti meg az episztemológiai fejlődésnek.

Az episztemológiai fejlődés kezdeti szintjét realizmus vagy objektivizmus jellemzi. King és Kitchener (2002) modelljében ez a prereflektív szakasz, amelyben az egyén a tudást statikus, tőle függetlenül adott entitásként kezeli, így teljességgel biztosnak, megkérdőjelezhetetlennek tartja. Kuhn és Weinstock (2002) az episztemológiai nézeteket és megértést két részre, a realista és az abszolutista szintekre bontja a fejlődés kezdetén. A realista nem tesz különbséget az egyén által megfogalmazott állítások és a valóság között, addig az abszolutista az állításokat még mindig tényként kezeli, de már megkülönbözteti az igaz és a hamis állításokat, amelyek hátterében már okokat (pl. információhiány) feltételez.

A fejlődés következő szintjét episztemikus relativizmusként lehet meghatározni, aminek lényegi eleme a szubjektivitás. Ezen a szinten az egyén belátja, hogy különböző nézőpontból különbözőképpen ítélik meg az emberek ugyanazokat a kijelentéseket, ugyanakkor ezek egyenértékűek, nincs rá módszer vagy eszköz azok értékelésére (Forrai, 2014). King és Kitchener (2002) ezen a szinten kvázi-reflektivitásról beszélnek, amelyre jellemző, hogy az

egyén elismeri a tudás bizonytalanságát, ugyanakkor nem tudja a bizonyítékokat a következtetések levonásához megfelelően használni. Kuhn és Weinstock (2002) a relativista (a magyar nyelvű fordítás Kinyó & Barrasevich, 2010, p. 43. nyomán) szinthez kapcsolja a megismerő személyének és ezzel együtt szubjektivitásának előtérbe kerülését. Így tulajdonképpen az egyén már több szempont azonosítására képes, de a megfelelően kidolgozott értékelési rendszer és eszközök hiányában nem tudja mérlegelni azokat, ezért mindegyiket egyenrangúan kezeli (pl. Hofer, 2008).

Az episztemikus megismerés legmagasabb szintjét a konstruktivizmus jellemzi. A konstruktivizmus pedagógiai és pszichológiai megközelítésben azt jelenti, hogy az egyén önmaga hozza létre tudását a már meglévő mentális struktúráinak egyre komplexebbé és elaboráltabbá válása által (Nahalka, 2013). King és Kitchener (2002) ezt a szintet reflektívnek nevezi, mert a rendelkezésre álló adatok feldolgozása és értékelése mentén az egyén a legmegbízhatóbbnak ítélt álláspont mellett dönt. Ugyanakkor, mivel tisztában van a tudás bizonytalanságával, új információk tükrében hajlandó folyamatosan újraértékelni ezt az álláspontot. King és Kitchener (2002) mindezt a kritikai gondolkodás egy típusként határozza meg. Ez az értékelő szint (Kuhn & Weinstock, 2002), amelyen a szakértő és a laikus tudása között különbség megjelenik, az egyén a nézőpontok figyelembevételével és meghatározott kritériumok alapján ítéli meg a bizonyítékokat, és döntést hoz azok kapcsán. Ezen a szinten az egyén szerint a tudás az egyén és a környezete közötti interakció eredménye.

Megállapítható, hogy az episztemikus fejlődést leíró egydimenziós modellek alaposan kidolgozott elméleti keretrendszert nyújtanak a kutatás számára, ugyanakkor a szakirodalom számos kritikát is megfogalmaz velük kapcsolatban. Ezek közül az egyik legfontosabb az adaptivitás hiánya, ami azt jelenti, hogy az ezekre a modellekre alapozott kutatások nem tudják az egyénre jellemző sajátosságokat feltárni (Duell & Schommer-Aikins, 2001). Másrészt a modellek egy meghatározott életszakasztól, a fiatal felnőttkortól, elsősorban egyetemisták körében írták le az episztemikus kogníció fejlődését, ami az azt megelőző, kisgyerekkortól kezdődő időszakra vonatkozó elméleti megfontolások elmaradását eredményezte (Iordanou, 2017). Továbbá az értekezés témája szempontjából lényes, hogy a fejlődépszichológiai megközelítés az episztemikus fejlődést alapvetően egy univerzális, hierarchikusan szerveződő, életkorhoz kötődő változásként jellemzi, ezzel pedig nem reflektál a szociokulturális közeg befolyásoló hatására (Tabak & Weinstock, 2008).

1.2.2.2. Multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezés

A fejlődépszichológiai megközelítés alapvetéseinek megkérdőjelezése és egyben továbbfejlesztése az 1990-es évekre és az ezredforduló környékére tehető, amikor a multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezés paradigmája kezdett kibontakozni. A Marlene Schommer-Aikins nevéhez fűződő megközelítés szerint az episztemológiával kapcsolatos mentális konstruktumok nézetrendszerekként (*belief systems*) értelmezhetők. A nézetek tartalmukat tekintve több területre vonatkozhatnak, azaz multidimenzionálisak, fejlődésük pedig egymástól függetlenül, aszinkron módon is történhet. Maga a fejlődés két végpont, a naiv (kezdő) és az árnyalt vagy kifinomult (szofisztikált) gondolkodó között írható le (Schommer-Aikins, 2004; pl. Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2003).

Az episztemológiai nézetek szerkezeti felépítését Hofer és Pintrich (1997) két általános terület, a tudás természete (*nature of knowledge*) és a tudás keletkezése (*nature of knowing*) különválasztásával határozták meg. A tudás természete magába foglalja mindazt, amit az egyén a tudás mibenlétéről, jellegéről gondol, míg a tudás keletkezése alapvetően arra vonat-

kozik, hogy az egyén hogyan, milyen folyamat útján tesz szert a tudásra (Schraw, 2013). A szakirodalmi előzmények alapján az episztemológiai nézeteket a két területen belül négy dimenzióba sorolták, a dimenziókon keresztül pedig a nézetek a kezdetlegestől az árnyalt, kifinomult jelleg felé fejlődnek. A tudás természetével kapcsolatos két dimenzió a tudás bizonyossága (*certainty of knowledge*), amelyben a tudás statikus vagy változó lehet, és a tudás egyszerűsége (*simplicity of knowledge*), amely szerint a tudás az egyszerűtől a komplex szerkezetűig határozható meg. A tudás keletkezése azokra a folyamatokra vonatkozik, amelynek eredményeképp az egyén a tudás birtokába kerül (Hofer & Pintrich, 1997). Ezen a területen elkülöníthető a tudás forrása (*source of knowledge*), ahol a külső objektiváció által megszerzett tudás kerül megkülönböztetésre a tudástól mint egyéni produktumtól, és a tudás igazolása (*justification of knowing*), amely történhet tekintélyszemélyek vagy bizonyítékok használata által (Hofer & Pintrich, 1997; Hofer, 2004).

Kutatásmódszertani szempontból igen nagy újítást jelentett a nézetrendszerként való értelmezés és a multidimenzionalitás fogalmának bevezetése, ugyanis ezzel egyrészt sikerült csökkenteni azt a fajta komplexitást, amely a fejlődépszichológiai megközelítések elméleti modelljeit jellemezte (Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003, 1.2.3.1. fejezet). Másrészt a dimenziók szétválasztása, azaz, hogy nem egy minden elemét tekintve egységesen fejlődő konstruktumként értelmezik a személyes episztemológiát, lehetővé teszi az episztemológiai nézetek egyes specifikus aspektusainak és azoknak a különböző kontextusokban való vizsgálatát (Duell & Schommer-Aikins, 2001). Mindez utat nyitott a nagymintás kvantitatív jellegű mérések felé, elsősorban a kérdőíves módszer által (Schommer-Aikins, 2004). Ugyanakkor éppen ebből származik a megközelítést érő kritikák többsége is, amelyek főként a Likert-skálás mérések és a kérdőívek faktorstruktúrájának interpretációjához kapcsolódnak (bővebben 1.3.1. fejezet).

1.2.2.3. Egyéb, integratív jellegű megközelítések

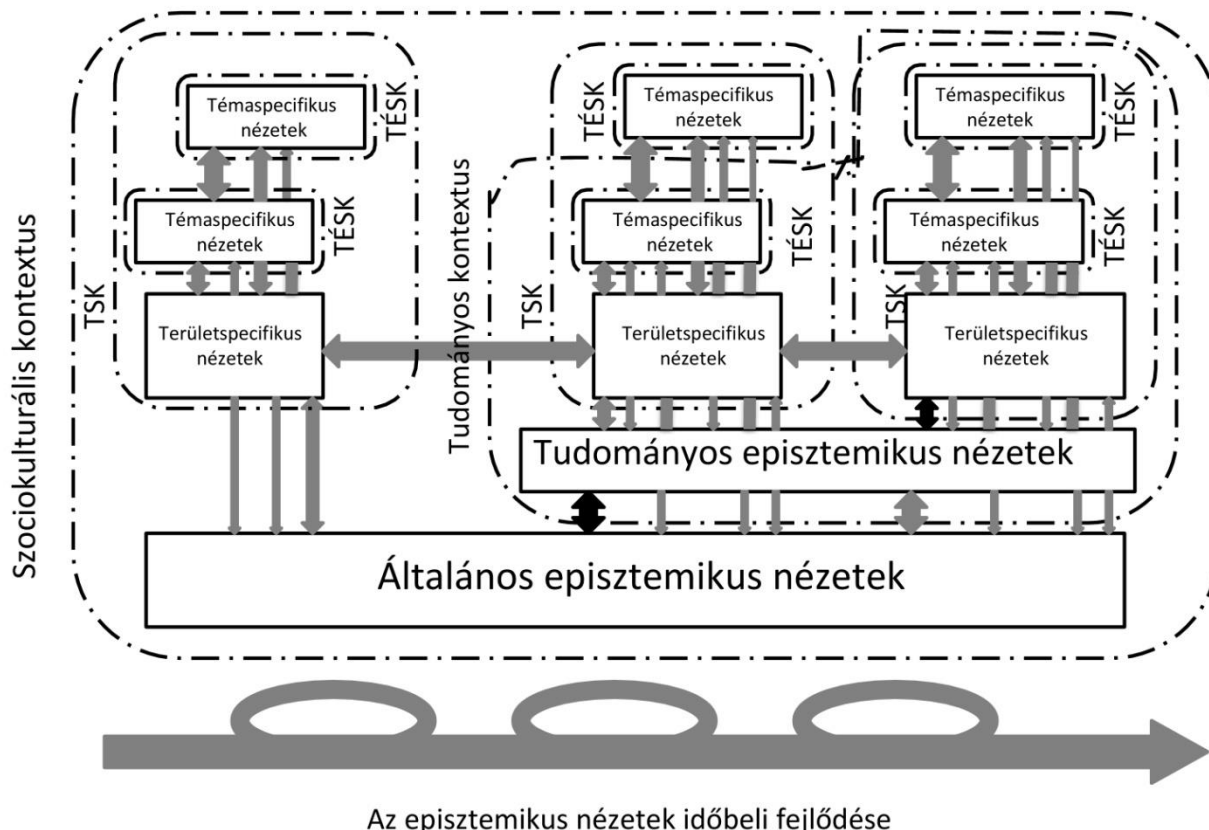
A fejlődépszichológiai és a multidimenzionalitást előtérbe helyező megközelítések legfontosabb alapvetéseinek összeegyeztetéséből, illetve egyes elemeinek megkérdőjelezéséből született meg az episztemológiai nézetek integratív elméleti leírása (Hofer & Bendixen, 2012). Számos elmélet alakult ki a szakirodalomban (pl. Bendixen & Rule, 2004; Greene, Azevedo, & Tourney-Purta, 2008, Schommer-Aikins, 2008), ezek közül az értekezésben alapvetően a Muis, Bendixen és Haerle (2006) által kidolgozott TIDE (*Theory of Integrated Domains in Epistemology*, 2. ábra) modell alapján értelmezzük a konstruktum kontextussal való kapcsolatot.

A TIDE (Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Muis et al., 2016) konstruktivista elméleti keretrendszere az integrativitás jegyében elismeri az episztemológiai nézetek multidimenzionális szerveződését, így négy dimenzió – történelmi tudás (bizonyosság és egyszerűség) és történelmi tudás keletkezése (forrás és igazolás), Hofer & Pintrich, 1997; 1.2.2.2. fejezet – mentén kategorizálja azokat. A dimenziókon belül a nézetek fejlődését a kevésbé konstruktivista-konstruktivista relációban értelmezi a modell. A fejlődés fontos tulajdonsága, hogy Chandler és munkatársai (2002, idézi Muis, Bendixen, & Haerle, 2006) nyomán rekurzívként értelmezhető, ami azt jelenti, hogy az egyre összetettebbé váló oktatási környezetben az episztemológiai nézetek fejlődését tekintve *rekurzió* léphet fel, azaz lehetséges az előző, biztosnak vélt szintre való visszalépés.

A TIDE modell (2. ábra) egyik nagy újítása és ezzel előnye, hogy reflektál a 2000-es évektől kezdődően az egyik legfontosabb kutatási kérdéssé váló témára is, azaz az episztemo-

lógiai nézetek kontextussal való kapcsolatát is beemeli a modellbe. Mivel a nézetek nem egy légüres térben, hanem adott kontextusokban alakulnak ki és fejtik ki hatásukat, ezért a TIDE modell a kontextus négy fajtáját különbözteti meg: (1) szociokulturális (*socio-cultural*), (2) tudományos (*academic*), (3) területspecifikus (*domain-specific*) és (4) témaspecifikus (*topic-specific*). A kontextusok között feltételezett a hierarchikus szerveződés, azaz a modell a legáltalánosabb, szociokulturális közegtől halad az egyre specifikusabb tudományos, majd terület- és témaspecifikus kontextusok felé (Muis et al., 2016.). A kontextusok közötti kapcsolat erőssége és iránya a 2. ábrán nyilakkal van jelölve. A nézetek ezeken a rétegek belül hierarchikusan szerveződnek és a reciprocitás (kölcsonosság) elve alapján működnek. Az általános réteg a mindennapi élet, azaz a nem formális ismeretszerzés területe, ami azzal hozható összefüggésbe, hogy a modell szerint az egyén a tudás aktív megteremtője, ami társas folyamatok révén alakul ki. A tudományos réteg a szervezett, intézményi keretet jelöli. Ettől sokkal specifikusabb az egy-egy tudományterületet jelentő réteg, annak meghatározott jellemzőivel. Ez a kontextus magába foglalja a tudományterület tanításával kapcsolatos összes jellemzőt (pl. osztályozás). A negyedik réteg a legszűkebb szelete az episztemológiai nézetek működésének és formájának, ez egy-egy témával kapcsolatban alakul ki. Az eredeti, Muis és munkatársai (2006) kidolgozott modellhez 2018-ban adták hozzá ezt a kontextust (Merk et al., 2018).

Összességében elmondható, hogy a TIDE modell alapján az egyes kontextusoknak megfelelően léteznek általános, tudományos, diszciplináris vagy tudományterület-specifikus és témaspecifikus episztemológiai nézetek. Fontos azonban kiemelni, hogy nem minden tudományos nézet része az általános episztemikus nézeteknek, illetve a területspecifikus nézetek esetében sem feltételezhető, hogy minden nézet egybeesik a tudományos nézetekkel. Az episztemológiai nézetek egymás közötti kapcsolatának erőssége és jellege az életkor előrehaladtával is változik, amit a 2. ábrán a nyilak színe és vastagsága érzékeltet. Látható, hogy különböző életkorokban különböző formában, illetve kapcsolati rendszerben fejtik ki hatásukat az episztemikus nézetek. A fejlődés kezdetén leginkább az általános nézetek, később a tudományos és területspecifikus nézetek kerülnek előtérbe.



2. ábra. A kibővített TIDE elméleti keretrendszer (Merk et al., 2018, p. 87)
(Megjegyzés: TSK= területspecifikus kontextus, TÉSK= témaspecifikus kontextus)

Kutatásmódszertani szempontból a TIDE modell (Merk et al., 2018; Muis et al., 2006; Muis et al., 2016) előnye, hogy a korábbi kutatások eredményeire való alapozás mellett rendkívül precízen és a kontextussal való kapcsolat számos aspektusára kiterjedően írja le az episztemológiai nézetek szerkezetét, típusait és működési sajátosságait. Mindezen okoknál fogva, az értekezésben alapvetően a TIDE modell segítségével vizsgálom a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal való összefüggésének kérdését és jellemzőit.

1.2.2.4. Elméleti modellek a történelemtanítás kontextusában

A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek értelmezéséhez alapvetően két megközelítésből juthatunk el. Az egyik a történelemtanítás szakmódszertana, amelynek területén egyértelmű az igény a történelemtanítás jellegének megújítására, modernizálására (1.1.3. fejezet). A másik az episztemológiai nézetek oktatáspszichológiai és neveléstudományi hagyományaira való alapozásban nyilvánul meg. A jelen fejezetben elsősorban a két terület eredményeinek ötvözése által közelítem meg a témát. Az episztemológiai nézetek kategorizációja során figyelembe kell venni a tudományterület sajátosságait és jellegzetességeit (1.1.1. és 1.1.2. fejezetek), ugyanis enélkül a levont következtetések akár kontraproduktívak is lehetnek (Stoddard, 2017). Ezt példázza a történelmi tudás szubjektív jellege is (1.1.1. fejezet), amely alapvetően kizárja a múltat megismerni igyekvő ember tudatától független, objektív vizsgálódást.

Az episztemológiai nézetek történelemtanításban és -tanulásban játszott szerepét empirikus úton vizsgáló kutatások az ezredfordulót követően jelentek meg a nemzetközi szakirodalomban (pl. Maggioni, 2010; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; Sakki & Pirttilä-Backman, 2019; Stoel et al., 2017; Wineburg, 2001; Yilmaz, 2008). Ugyanakkor az ezeket a kutatásokat szakmódszertani szempontból validáló elméleti alapvetések kidolgozása ettől korábbra nyúlik vissza. Az Egyesült Királyságban Peter Lee, Denis Shemilt és Rosalyn Ashby kutatásaik (CHATA projekt) során a történelemmel kapcsolatos értelmező kulcsfogalmak (pl. bizonyíték, ok, elbeszélés) által írták le a történelmi megértés fejlődésének modelljeit (bővebben 2. melléklet). Lee és Shemilt (2003, p. 13) a *progress* és a *progression* kifejezésekkel érzékeltetik a történelem tudásának mibenlétét. Míg a *progress* az információk és adatok egyszerű felhalmozását jelenti, addig a *progression* a megszerzett ismeretek elmélyülését takarja. Konstruktivista megközelítésben (pl. Nahalka, 2013) ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a diák a már meglévő mentális struktúráiba beépíti az újonnan szerzett információt, így maga a struktúra összetettebbé és kidolgozottabbá válik. Ezt a folyamatot szemlélteti Lee és Ashby (2000) a történelmi elbeszélés (*account*), míg Lee és Shemilt (2003) a bizonyíték (*evidence*) fogalmi fejlődésének leírása által (2. melléklet). Mindkét esetben hat fejlődési szintet határoztak meg, amelyeken egyre összetettebbé és árnyaltabbá válnak a fogalmak és azok múlttal való kapcsolatai. Mindkét modellben megfigyelhető, hogy a kezdeti szakaszokban az egyén nem különíti el a múlt és a jelen idősíkjait, amikor a történelemről gondolkodik. Ettől kifinomultabb gondolkodásra utal, amikor már előtérbe kerül a szerző nézőpontja is. Ugyanakkor ennek az újfajta perspektívának a megjelenése szubjektívizmussal társul, ami az álláspontok relativizálásában nyilvánul meg. A bizonytalanság a legmagasabb szinteken oldódik fel az által, hogy a forrás szerzője helyett az adott fogalom episztemológiai jellege válik hangsúlyossá.

Megfigyelve Lee és Ashby (2000), valamint Lee és Shemilt (2003) modelljeit és az episztemológiai nézetek fejlődépszichológiai leírását (1.2.2.1. fejezet), egyértelműek a szoros átfedések közöttük. Az amerikai Liliana Maggioni és munkatársai (pl. Maggioni & VanSledright, 2004; Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009; VanSledright & Reddy, 2014) is az episztemológiai nézetek általános értelemben vett kutatási hagyományainak és a történelemmel kapcsolatos diszciplináris sajátosságoknak az összekapcsolására alapoztak egy empirikus méréseket is lehetővé tevő kérdőív kidolgozásakor. Az általuk kialakított *BHQ* (*Beliefs about History Questionnaire*, korábban *BLTHQ: Beliefs about Learning and Teaching in History Questionnaire*) kérdőív alapjaiban határozta meg az episztemológiai nézetek történelemspecifikus empirikus vizsgálatát.

A *BHQ* kérdőív elméleti hátterének megalkotásakor a szerzők egyrészt az episztemikus kogníció (King & Kitchener, 2002; Kuhn & Weinstock, 2002; 1.2.2.1. fejezet), másrészt a történelmi gondolkodás fogalmának (Lee & Shemilt, 2003; 1.2.4. fejezet) leírását használták fel. Ebben az összefüggésrendszerben alakították ki és értelmezték azt a három *episztemikus álláspontot* (*epistemic stances*), amely leírja az episztemikus megismerés fejlődésének egyes szakaszait a történelem vonatkozásában. A kezdeti, *másoló* (*copier*) álláspont szerint a múlt teljes valójában megismerhető egy tekintélyszemély (pl. tanár) közvetítése által. Nem különbözteti meg a múltat és a történelemet egymástól. A *kölcsönző* (*borrower*) szerint az egyén másoktól „kölcsönzi”, átveszi a saját történeteikhez szükséges értelmezéseket, elbeszéléseket. A kölcsönzés során a számára leginkább kedveltebb értelmezéseket használja fel és emeli be a saját gondolatmenetébe. A *kritérialista/kritérium-orientált* (*criterialist*) állásponton már megjelennek a diszciplinára jellemző módszerek és eszközök, mint például a szerző nézőpontjának megvizsgálása, továbbá a következtetések levonására az adott történelmi kontextus figyelembevétele is jellemző (pl. Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009).

Részben a BHQ kérdőív (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009) alapján dolgozták ki Gerhard Stoel és munkatársai (2017) azt a kérdőívet, amit a jelen doktori értekezés két empirikus vizsgálatában (2.2. és 2.3. fejezetek) is alkalmaztam. Stoel és munkatársai (2017) elméleti megközelítése (1. táblázat) alapvetően integratív szemléletű, hiszen mind a fejlődépszichológiai (pl. Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009), mind a multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezés (Hofer & Pintrich, 1997) paradigmáinak legfontosabb eredményeit beépítették a modelljükbe. Mindez azt jelenti, hogy Hofer és Pintrich (1997) nyomán a tudás természetére és a tudás keletkezésének jellegére vonatkozó nézeteket alakítottak ki. Az episztemológiai nézetek fejlettségét három szinten határozták meg az egészen kezdetleges, a továbbiakban *naivtól* a *szubjektíven* át a sokkal fejlettebb, *árnyalt* nézetekig. Ezek alapján Stoel és munkatársai végül 5 skálát alakítottak ki. Létrejött a történelmi tudásra vonatkozó naiv állításokat tartalmazó skála, amelyet történelmi tudás: objektív (*nature of knowledge: objective*) megnevezéssel illették. Ennek ellentettje a szofisztikált gondolkodót sejtető történelmi tudás: bizonytalan (*nature of knowledge: uncertain*) skála. A két skála között helyezték el a történelmi tudás természetével kapcsolatban megfogalmazott szubjektív állításokat (*nature of knowledge: subjective*). Hasonlóan a tudás természetének dimenziójához, a tudás keletkezésével kapcsolatban is meghatároztak skálákat. Egyik a kezdetleges szinten lévő, kritikai gondolkodásra utaló jeleket nem tartalmazó állítások skálája, ami a történelmi tudás keletkezése: naiv (*nature of knowing: naiv*) elnevezést viseli. Ezzel szemben helyezkednek el a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt állítások (*nature of knowing: nuanced*), amelyek egyértelműen kifejezik, hogy a tudás különböző eljárások, módszerek alkalmazásával létrehozott emberi produktum. Ugyanakkor fontos elmondani, hogy ezt az elméleti síkon kidolgozott hármas felosztást az empirikus eredmények nem igazolták vissza (bővebben 1.3.1. fejezet).

1. táblázat. Stoel és mtsai (2017, p. 122) kérdőívének multidimenzionális elméleti kerete (saját szerkesztés)

Skála	Dimenzió	
	Történelmi tudás (<i>Historical knowledge</i>)	Történelmi tudás keletkezése (<i>Historical knowing</i>)
Naiv (<i>Naive</i>)	Egy adott igazság létezik a történelem kapcsán.	Külső objektivációk (pl. tankönyv) vagy tekintélyszemélyek által direkt módon közvetített.
Fejlettség Szubjektív* (<i>Subjective</i>)	Az egyén szerepének túlhangsúlyozása.	–
Árnyalt (<i>Sophisticated</i>)	A tudás szubjektív és bizonytalan konstrukció.	Az ember maga hozza létre a tudást.

*Megjegyzés: az empirikus vizsgálat (Stoel et al., 2017) nem igazolta létét.

Az episztemológiai nézetek történelemtanulással kapcsolatban megfogalmazott elméleti alapvetéseinek bemutatása kapcsán fontos még kiemelni, hogy az episztemikus megismerés (pl. Maggioni, Alexander, & VanSledright, 2009) és az episztemológiai nézetek (Stoel et al., 2017) mellett VanSledright és Reddy (2014) bevezette ún. *episztemikus mozgás* (*epistemic movement*) fogalmát. Az episztemikus mozgást egy olyan növekedési, gyarapodási folyamat leírására használják, ami kifejezi, hogy a fejlődés szintjeinek előrehaladtával egyre nagyobb hatással, illetve erővel van jelen egyfajta episztemológiai tudatosság, azaz a történelmi tudásra vonatkozó ismeretelmélet egyre letisztultabban és összetettebben érződik a múlttal kapcsolatos kognitív tevékenységen. A fejlődési folyamat jellemzéséhez VanSledright és Reddy (2014)

szintén az értelmező fogalmak fejlődési modelljeire (2. melléklet; Lee & Ashby, 2000; Lee & Shemilt, 2003) alapozott.

1.2.3. Az episztemológiai nézetek pedagógiai relevanciája

Az episztemológiai nézetek pedagógiai relevanciája a más pszichikus konstruktumokkal és folyamatokkal való kapcsolatban, valamint a gondolkodási és tanulási folyamatokban játszott szerepükben, legfőképpen az osztálytermi interakciók jellegében ragadható meg leginkább.

Az episztemológiai nézetek tanulási és gondolkodási folyamatokban játszott szerepét számos megközelítésből határozták meg a kutatók. King és Kitchener (2001) a *kritikai gondolkodás* egy megnyilvánulási formájának tekinti az árnyalt gondolkodást lehetővé tévő episztemológiai nézeteket. Hofer (2004, 2008) egyértelmű párhuzamot vont a *metakogníció*, azaz a tudásról való tudás (pl. Csikos, 2007) és az episztemológiai nézetek között, utóbbit egy metakognitív folyamat részeként értelmezve (Hofer, 2008). Hoferhez (2008) hasonlóan Schommer-Akinis (2004), Muis, Chevrier és Singh (2018) szerint is szoros kapcsolat van az episztemológiai nézetek és az *önszabályozott tanulás* között. Murphy és Alexander (2016) szerint a *fogalmi váltás* az egyén episztemológiai nézeteiben történt változás manifesztálódása. Mindezt alátámasztja az a tény az előző, 1.2.2.4. fejezetből, hogy specifikusan a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek esetében Maggioni, Alexander és VanSledright (2009) az elméleti leírások empirikus operacionalizálásában az értelmező kulcsfogalmak fejlődési modelljeit (pl. Lee & Asby, 2003) alkalmazták.

Az episztemológiai nézetek pedagógiai jelentőségét egyértelműen az a fajta prediktív jelleg adja, amelynek ereje és struktúrája a tanulási és tanítási folyamat sikerességében érezteti hatását. A történelemtanulás kontextusában Wineburg (2001) szerint az episztemológiai nézetek hatására a tanulás nem egyszerűen információszerzés, hanem az előzetes, mélyen gyökerező nézetek új információk hatására történő felülvizsgálata. Rosman és Mayer (2016) kutatásaiban az *információszerzés és -feldolgozás* teljes folyamatát vizsgálta. Az episztemológiai nézetek szövegértésben és információszerzésben játszott szerepe kapcsán Maier és Richter (Maier & Richter, 2013; Richter & Maier, 2017, 2018) a különböző szövegekről alkotott mentális reprezentációk létrejötte és jellege kapcsán vizsgálták az episztemológiai nézetek szerepét. Empirikus eredményekkel támasztották alá a *szöveg-nézet konzisztencia* (*text-belief consistency*) elméletet. Megállapították, hogy a többféle, egymásnak ellentmondó álláspontot tartalmazó szövegek feldolgozásakor a meglévő előzetes nézetekkel összhangban lévő új információk feldolgozása gyorsabban történik meg, mint a nézetekkel nem kompatibiliséké.

Greene, Cardiff és Duke (2018) metaanalízise igazolta a szakirodalom azon elméleti megállapítását, hogy gyenge, de szignifikáns pozitív kapcsolat van a tanulmányi eredmény és az episztemikus megismerés között. Az előző tanév végi osztályzat sok esetben jelenik meg indikátorként (pl. Porsch & Bromme, 2011; Stoel et al., 2017; Trautwein & Lüdtke, 2007). A kezdetleges, naiv nézetek szempontjából Trautwein és Lüdtke (2007) középiskolás diákokkal végzett vizsgálata mutatta meg, hogy a tudás bizonyosságába vetett naiv hit és az alacsony tanulmányi teljesítmény összefüggésben állnak. Stoel és munkatársai (2017) eredményei is igazolták, hogy az árnyalt nézetekkel rendelkező diákok tanulmányi eredménye jobb, mint a naiv állítások elfogadására hajlamos társaiké.

A tanulmányi eredmény és az episztemológiai nézetek közötti kapcsolatban Muis (2007) hangsúlyozza a motiváció közvetítő szerepét. Buehl és Alexander (2005) kimutatták, hogy a naiv nézetek negatív összefüggésben állnak a motivációval. Guo és munkatársai (2021) a természettudományos műveltség kontextusában a 2015-ös PISA vizsgálat alapján arra jutot-

tak, hogy az adaptív, azaz fejlett, árnyalt episztemológiai nézetek és a motiváció, elsősorban az intrinzik motiváció között szoros kapcsolat van.

Az episztemológiai nézetek pedagógiai relevanciájának meghatározására a másik szempont azok osztálytermi kommunikációban betöltött komplex és szerteágazó szerepe. A tanulási folyamatban az episztemológiai nézetek szerepét legjobban az *egyensúly* (*balance*) fogalma írja le, aminek intra- (Schommer-Aikins, 2004) és interindividuális (Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003) aspektusai is vannak. Előbbire példa az extrém módon szélsőséges episztemológiai nézetek, amelyek korlátozzák az egyén adaptivitási képességét a változásban lévő környezeti feltételek jelentette kihívásokra. Lee és Ashby (2000) szerint ezek a naív, korlátozó nézetek blokkolják az egyén kognitív tevékenységét, ezért a történelemtanításban gyakran előforduló ellentétes álláspontokat tartalmazó források feldolgozása során a naív nézetekkel rendelkezők tehetetlenné válnak, egyszerűen megakad a gondolkodás folyamata.

Az episztemológiai egyensúly interindividuális értelmezését Schommer-Aikins, Duell és Barker (2003) az előadó és a hallgató, azaz a tanár és a diák közötti kapcsolatban határozza meg, ugyanis a köztük fennálló nagy *episztemikus diszkrepancia* (*epistemic discrepancy*) tanulmányi teljesítményre gyakorolt negatív hatása feltételezhető. A kutatók szerint törekedni kell az *episztemikus szinkronitásra* (*epistemic synchronity*), amelynek során az előadónak minél inkább a diákok episztemikus szintjéhez kell közelítenie magyarázatainak jellegében.

Az episztemikus szinkronitás (Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003) fontosságát igazolják Maggioni (2010) történelemtanítás kontextusában végzett vizsgálatai is. Maggioni (2010) az osztálytermi munka bonyolult összefüggésrendszerében vizsgálta középiskolás diákok és tanáraik történelemre vonatkozó episztemikus nézeteit. Empirikus úton igazolta a diákok episztemikus nézetei és történelmi gondolkodása közötti kölcsönösségi viszonyt. Továbbá megállapítást nyert, hogy a tanárok episztemikus nézeteinek minősége, illetve fejlettsége befolyásolja az általuk megfogalmazott pedagógiai célokat, így közvetett módon hatnak a pedagógiai döntéshozatalukra és gyakorlatukra is.

Maggioni (2010) történelemtanárokkal kapcsolatban megfogalmazott következtetéseit Sakki és Pirttilä-Backman (2019) nemzetközi összehasonlító elemzései tágabb, az osztálytermi kontextust meghaladó szempontból is igazolták. Egyértelmű kapcsolatot mutattak ki a történelemtanárok episztemikus nézetei és a tantárgy tanításának legfontosabb célja között, amire az adott ország történelmi-politikai kontextusa szolgált magyarázattal. A történelemtanítást alapvetően morális értékközvetítő és nemzeti identitást erősítő funkciókkal meghatározó, poszt-szocialista országokból származó (pl. Észtország, Fehéroroszország, Szerbia) tanárok episztemikus nézeteiben domináltak a naív, azaz a reflexiót és az információk értékelését nem hangsúlyozó episztemikus nézetek. Ezzel szemben a nyugati kultúrkörben (pl. Németország, Ausztria) szocializálódott társaikat a kritikai gondolkodás fejlesztése és ezáltal a szofisztikált episztemikus nézetek jellemezték.

Áttekintve a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kapcsán az elmúlt években végzett kutatásokat, a vizsgálatok homlokterében állnak a tanárszakos hallgatók (pl. Miguel-Revilla, Carril-Merino, & Sánchez-Agustí, 2021; Paricio, García-Ceballos, & Rubio-Navarro, 2022; Preiser, Pratt, & Putwain, 2022) és a gyakorló, többéves tapasztalattal rendelkező tanárok is (pl. Koutsianou & Emvalotis, 2021; Yilmaz, 2008; Voet & De Wever, 2016; 2. melléklet). Ferguson és Braten (2018) szerint a tanárok episztemológiai nézetei egy sokrétű és összetett rendszert alkotnak, amelyben párhuzamosan jelen vannak az adott tantárgy tanulására és tanítására, valamint az adott diszciplínára és a pedagógiai tudásra vonatkozó nézetek. Mindezen elemek összehangolása és a diákok episztemikus nézeteinek figyelembevétele komoly kihívás elé állítja a tanárokat. Az értekezés során alkalmazott, Stoel és munkatársai

(2017) által fejlesztett kérdőív egy olyan diagnosztikus eszköz, amely ennek a feladatnak a mindennapi osztálytermi gyakorlatban való megvalósítását hivatott elősegíteni.

Összességében elmondható, hogy az episztemológiai nézetek a tanulási és gondolkodási folyamatokban alapvetően egyfajta prediktív funkcióval rendelkeznek. A kutatások alapján olyan mentális szűrők, amelyek interakcióba lépnek az új információval (konzisztencia-inkonzisztencia) és annak forrásával (szinkronitás-diszkrepancia). A szakirodalomban elfogadott az az álláspont, miszerint az episztemológiai nézetek alapvetően adaptív jellegűek, azaz folyamatos kölcsönhatásban vannak a kontextussal.

1.3. AZ EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEK KUTATÁSÁNAK AKTUÁLIS KÉRDÉSEI

A történelem és történelemtanítás specifikus jellemzői, valamint az episztemológiai nézetek értelmezése mellett a doktori értekezés elméleti megalapozásának harmadik pillére azoknak a kutatási kérdéseknek és sajátosságoknak a bemutatása, amelyek az utóbbi években meghatározták és a jövőben is fontos irányvonalat jelentenek az episztemológiai nézetek vizsgálatában. Sandoval, Greene és Braten (2016) szisztematikus szakirodalomfeltárásában az episztemikus megismerés kutatása kapcsán négy olyan kutatási dilemmát azonosított, amelyek tisztázása sokat segíthet az elméleti keretrendszer egységesítésében: (1) a tudás és a megismerés fogalmának meghatározása, (2) a kontextus szerepének vizsgálata, (3) az episztemikus fejlődés elméleti modellel való leírása, valamint egyéb, elsősorban (4) kutatómódszertani kérdések és megfontolások.

A doktori értekezés során, az alábbi fejezetben pedig részletesebben a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kutatásának fentebb felsorolt négy kérdése közül kettővel foglalkozom. Egyrészt ismertetek néhány olyan mérésmetodikai kérdést, amely alapvetően meghatározza az empirikus vizsgálatokat. Másrészt az egész kutatási tevékenység központi kérdésének, az episztemológiai nézetek kontextussal való összefüggéseinek kapcsán tekintem át a vonatkozó szakirodalmat.

1.3.1. Az episztemológiai nézetek mérése

Mind általános (pl. Greene, Sandoval, & Braten, 2016), mind tudományterület-specifikus megközelítésben (pl. Barzai & Weinstock, 2015) számos kutató kiemeli, hogy az episztemológiai nézetek vizsgálatának egyik legnagyobb kihívása a megfelelő módszertani háttér kiválasztása és kidolgozása. A kutatások kezdeti szakaszában egyértelműen a kvalitatív jellegű módszerek, ezen belül is elsősorban az interjúk vizsgálatok domináltak (Duell & Schommer-Aikins, 2001; Hofer & Pintrich, 1997). A 90-es évektől Marlene Schommer (pl. 1990, 1994) elméleti újításai alapvető változásokat indítottak el, amelyek egyik eleme a kvantitatív jellegű mérések irányába történő elmozdulás volt (Merk et al., 2018). A Likert-skálás, zárt itemeket tartalmazó kérdőívek alkalmazása elsősorban az adatgyűjtés és a statisztikai elemzéseket lehetővé tevő adatfeldolgozás hatékonyabbá tételét és az objektivitás erősítését biztosította (Schommer-Aikins, 2004; Schraw, 2013). Jelenleg is élénk vita folyik a két megközelítés érvényessége és megbízhatósága kapcsán (pl. Greene, Sandoval, & Braten, 2016).

Az episztemológiai nézetekkel kapcsolatos szisztematikus kutatások több mint fél évszázados múltja során az empirikus vizsgálatok formai és tartalmi jellemzőivel kapcsolatban számos megfontolást és nehézséget is azonosítottak. Formai szempontból az episztemológiai nézetek mérése általános és témaspecifikus módszertani kihívásokat is hordoz magában (Barzilai & Weinstock, 2015). Általánosságban elmondható, hogy az episztemológiai nézetek ku-

tatási témája igen elvont jellegű, ezért a fogalmi sokszínűség, a nehezen értelmezhető és kétértelmű megfogalmazás, valamint a tartalmát tekintve túl általános állítások okozhatnak nehézséget (Barzilai & Weinstock, 2015; Koutsianou & Emvalotis, 2021). Ugyanakkor ezt Barzilai és Weinstock (2015) kiegészíti a következő, kifejezetten az episztemikus megismerés természetével és sajátosságaival kapcsolatba hozható lehetséges problémákkal. (1) Figyelembe kell venni, hogy a formális és a mindennapi gyakorlatban értelmezett, autentikus episztemológia között alapvető eltérések vannak, ami a mérőeszköz kiválasztását is determinálhatja. Ezt a problémát Gottlieb és Weinburg (2012) is tematizálta az episztemikus és episztemológiai jelzők használata kapcsán (1.2.1. fejezet). Ezen felül, (2) mivel az episztemológiai nézetek sokszor nem tudatosan működnek és fejtik ki hatásukat, ezért direkt módszerekkel (pl. különböző állítások értékelése) történő mérésük validitása megkérdőjelezhető. Ehhez kapcsolódik, hogy (3) a metakognitív jellegükből fakadóan az önkitöltésre alapozó mérőeszközök alkalmassága is kétségbe vonható. Mindezek mellett Barzilai és Weinstock (2015) azt is kiemeli, hogy (4) a terület- és témaspecifikusság természete és foka befolyásolhatja az egységes kép kialakítását az egyén episztemológiai nézeteinek fejlettségéről.

Ez utóbbi szempont át is vezet az empirikus vizsgálatok tartalmával kapcsolatban megfogalmazható nehézségekre, úgy, mint a nézetek témaszenzitivitása és multidimenzionalitása (Barzilai & Weinstock, 2015). A szakirodalomban megfogalmazott következtetések alapján a tudományterületek is rendelkeznek egyfajta determináló hatással, ami befolyásolja a mérések pszichometriai megalapozottságát (Barzilai & Weinstock, 2015; Buehl, Alexander, & Murphy, 2002; Duell & Schommer-Aikins, 2001). A Barzilai és Weinstock (2015) által fejlesztett témábaágyazott, ún. szcenárióalapú mérőeszköz (ETA, *Epistemic Thinking Assessment*) a történelem és a biológia területén mérte az episztemológiai nézetek fejlődését. Annak ellenére, hogy a kutatás igazolta az általános, a tudományterület- és témaspecifikus episztemológiai nézetek közötti pozitív korrelációt, a mérőeszköz konstruktumvaliditása és reliabilitása is magasabb volt a biológia területén, mint a történelemre vonatkozó szöveg esetében.

Annak érdekében, hogy felmérjem a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kutatása során alkalmazott módszerek nemzetközi trendjeit, szisztematikus szakirodalomkutatást végeztem. A ScienceDirect, az ERIC és a Google Scholar adatbázisokban az „*epistemic beliefs*”, „*epistemological beliefs*”, „*history*”, „*history teaching*” és „*history learning*” keresőkifejezések különböző kombinációját használtam, a keresést pedig a 2012 és 2022 között megjelent tanulmányokra szűkítettem. Az összesen 911 találat közül átolvasás után kiszűrtem az ismétlődő és a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek empirikus vizsgálata szempontjából irreleváns (pl. a természettudományi kutatások történetének tanítása) tételeket. Végül összesen 21 tanulmányt elemeztem tartalmi szempontból (3. melléklet). Az eredmények azt mutatják, hogy a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek mérésére vegyesen alkalmaznak kvalitatív és kvantitatív jellegű módszereket. Többségben (n=5) voltak a kérdőíves vizsgálatok, amelyekben belül a Liliana Maggioni és munkatársai nevéhez kötődő *Beliefs about History Questionnaire*-t (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; 1.2.2.4. fejezet) alkalmazták leggyakrabban. A szakirodalmi áttekintésben feldolgozott empirikus vizsgálatokból egyértelmű, hogy egyre árnyaltabb kép alakul ki a BHQ kérdőív pszichometriai jellemzőivel kapcsolatban, elsősorban a különböző kontextusokban való alkalmazásának köszönhetően (pl. Antonelli-Carter, 2020; Mierwald, Lehmann, & Brauch, 2022; Miguel-Revilla, 2020; Stoel et al., 2017).

Az empirikus vizsgálatokban többségben vannak az egydimenziós modellek (pl. Maggioni, Alexander, & VanSledright, 2009), de megjelenik az integratív jellegű megközelítés is (pl. Stoel et al., 2017). A fejlődépszichológia egydimenziós modelljeinek feltáró és megerősí-

tő faktoranalízissel történő vizsgálata változó eredményeket hozott. Már Maggioni, VanSledright és Alexander (2009) esetében is megfigyelhető, hogy a három fejlődési pozíciót csak részben vagy megkötésekkel tudták igazolni, és alapvetően egy kétfaktoros, naiv és árnyalt állításokra elkülönülő faktorszerkezetet azonosítottak. A BHQ kérdőív német nyelvű adaptálása során Mierwald és munkatársai (2017) szintén kétfaktoros felosztást találtak. Ugyanennek a kérdőívnek a hollandiai adaptálása (Stoel et al., 2017; Stoel, van Boxtel, van Drie, 2017) esetében a kétfaktoros elkülönülés csak részben igazolódott, ugyanis az itemek öt különálló faktorba rendeződtek, amelyek között szubjektív fejlettségi szintűek voltak. Mindez felveti a kérdést, hogy vajon a fejlődés a naiv-árnyalt dichotómia mentén írható-e le, vagy arról van szó, hogy az átmenetet képező szintet (kölsönző: Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009, vagy szubjektív: Stoel et al., 2017) megjelenítő nézetek megfogalmazásával kapcsolatban vannak a diszciplína jellegéből adódó megfontolnivalók (Stoel et al., 2017). A szubjektív itemek viselkedése mellett fontos azt is számításba venni, hogy a fejlődés, esetlegesen akár a különböző kontextusok miatt, egyedi mintázatokat alakíthat ki, ami szintén befolyásolhatja a mérőeszköz faktorszerkezetét (Stoel et al., 2017). Megállapítható, hogy a kérdőívek faktorelemzése során visszatérő aggodalmat jelent egyrészt a faktorstruktúra meghatározása, másrészt a kialakított szerkezet által megmagyarázott variancia alacsonyága, ami gyakran a 40%-ot sem haladja meg (Schraw, 2013).

Schraw (2013) a szakirodalom áttekintése alapján arra a következtetésre jutott, hogy az episztemológiai nézetek mérésekor az önkitöltős kérdőívek skálái jellemzően alacsonyabb reliabilitással rendelkeznek, ezen belül is a naiv nézeteket mérő skálák belső konzisztenciáját kifejező Cronbach-alfa 0,60 körüli és az alatti értéke esik jellemzően a mérsékeltlen elfogadható tartományba (Hilton, McMurray, & Brownlow, 2014). Stoel és munkatársai (2017) kutatásában a történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála 0,79, míg Maggioni VanSledright és Alexander (2009) vizsgálataiban 0,72 értéket mutatott, amely elfogadható (Hilton, McMurray, & Brownlow, 2014). A naiv állítások esetében az előbbinél a történelmi tudás: objektív skála 0,60, a történelmi tudás keletkezése: naiv skála 0,66 volt, utóbbinál pedig a két mérés során a másoló szinten lévő állítások 0,63 és 0,70 értéket mutattak. A BHQ (Maggioni, 2010; Maggioni, Alexander, & VanSledright, 2009) adaptálása során Mierwald és munkatársai (2022) is hasonló eredményeket kaptak.

Annak érdekében, hogy a BHQ (Maggioni, 2010; Maggioni, Alexander, & VanSledright, 2009) alkalmazásával kapcsolatban az előbbieken felsorolt, elsősorban pszichometriai problémákra magyarázatot találjanak, Mierwald és Justine (2022) a hangosan gondolkodtatás módszerével négy diákot kérdezett meg a kérdőív itemeinek megítélésével kapcsolatban. Annak ellenére, hogy a mérőeszköz kognitív validitása jónak bizonyult, négy olyan területet sikerült azonosítani, amely nehézséget okozhat a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek mérése kapcsán.

Az episztemológiai nézetek mérésével kapcsolatos megfontolások és nehézségek mellett fontos kérdés a kapott eredmények értékelése is. A multidimenzionális megközelítés esetében Dinç és Üztemur (2021) az egyes skálákon elért átlageredményekhez társított a fejlettségi szintet kifejező értelmezést (3. melléklet). Ugyanakkor a kutatások (pl. Gottlieb, 2007; Greene, Sandoval, & Braten, 2016) egyre inkább abba az irányba mutatnak, hogy az episztemológiai nézetek kontextus általi meghatározottsága miatt a fejlettséget is körültekintően, egyedileg kell értelmezni (bővebben 1.3.2. fejezet).

Az episztemológiai nézetek mérése kapcsán fontos megemlíteni a mintaválasztás kérdését is. A szakirodalmi áttekintés (3. melléklet) alapján életkor szempontjából egyértelmű, hogy a kutatások elsősorban a tanárookra (pl. Koutsianou & Emvalotis, 2021; Savije, Wansink,

& Logtenberg, 2022) és tanárszakosokra (pl. Paricio, García-Ceballos, & Rubio-Navarro, 2022; Preiser, Pratt, & Putwain, 2022), illetve az egyetemistákra (pl. Antonelli-Carter, 2020; Barzilai, Thomm, & Shlomi-Ellooz, 2020) fókuszálnak. A fiatalabb korosztály esetében is jellemző, hogy a középfokú oktatásban, általában annak utolsó két évében járó diákokat (pl. Mierwald, Lehmann; Stoel, van Drie, & van Boxtel, 2017; Stoel et al., 2017) vonnak be a kutatásokba. Nemcsak a történelemmel kapcsolatos, hanem általánosságban az episztemológiai nézetekkel foglalkozó kutatásokat tekintve Hofer és Bendixen (2012) arra a következtetésre jutott, hogy a nézetek életkorral összefüggő jellemzéséhez, illetve egy egyértelmű fejlődési mintázat leírásához mindenképpen célzott empirikus kutatásokra van szükség. Számos kutató kiemeli, hogy az episztemológiai nézetek kisgyermekkorra kiterjedő vizsgálata a tudatelmélet (ToM, Theory of Mind; pl. Gál, 2015) kutatások eredményeivel kapcsolható össze (Burr & Hofer, 2002; Iordanou, 2017; Kyriakopoulou & Vosniadou, 2020). Kyriakopoulou és Vosniadou (2020) empirikus eredményekkel igazolták, hogy a tudatelmélet és az episztemológiai megértés egyaránt meghatározzák a természettudomány kapcsán tapasztalható szofisztikált gondolkodást, így például azt, hogy egy jelenséget (pl. gravitáció) miért lehet többféleképpen megjeleníteni. Iordanou (2017) javaslata szerint az episztemikus megismerés fejlődését longitudinális vizsgálatokkal lehetne kutatni, illetve maguk az episztemológiai nézetek vizsgálata helyett elsősorban arra kell hangsúlyt fektetni, hogy az egyén különböző életszakasaiban hogyan alkalmazza ezeket a nézeteket.

Áttekintve a vonatkozó szakirodalmat megállapítható, hogy az alkalmazott mérőeszközök jellege és azok pszichometriai jellemzői sok esetben megfontolás, illetve kritika tárgyát képezik. Számos szakértő a mellett érvel, hogy mivel az episztemológiai nézetek alapvetően az új információval való találkozáskor aktiválódnak (Mayer & Rosman, 2016; Oschatz, 2015), ezért modellezésükre a tartalombaágyazott, problémaalapú mérések megoldásként szolgálhatnak (Barzilai & Weinstock, 2015; Koutsianou & Emvalotis, 2021). Antonelli-Carter (2020) szerint ugyanakkor ki kell hangsúlyozni a széleskörben használt kérdőíves módszer alkalmazásának egyik legnagyobb előnyét, azt, hogy egy bizonyítékokra alapozott, a természettudományos egzaktitás irányába mutató keretrendszer biztosít, amely nem leegyszerűsít egy olyan komplex témát, mint az episztemológiai nézetek, hanem stabil alapot biztosít ennek az összetettségnek a szisztematikus vizsgálatához. Greene, Braten és Sandoval (2016) egyértelműen azon álláspontot képviselik, hogy csakis a többféle kontextusban, többféle módszerrel elvégzett vizsgálatok nyújthatnak teljeskörű képet az episztemikus megismerésről. Emellett a kutatók (Greene, Braten, & Sandoval, 2016) szerint a jövőbeli kutatások fontos feladata a jóságmutatók, azaz a reliabilitás, a validitás és az objektivitás javítására való törekvés.

1.3.2. Az episztemológiai nézetek és a kontextus összefüggései

Az episztemológiai nézetek kontextussal való kapcsolatának feltérképezése egyre hangsúlyosabb szerepet kap a neveléstudományi és szakmódszertani kutatásokban (Greene, Braten, & Sandoval, 2016; Hofer & Bendixen, 2012). A következőkben a kontextus fogalmát, valamint a (szocio)kulturális közeg befolyásoló hatásával és az episztemológiai nézetek identitásképzéssel kapcsolatos szakirodalmát tekintem át. Az alfejezet megírásához részben korábban publikált tanulmányokat (Kósa, 2021b, 2019a) dolgoztam fel.

A kontextus fogalma számos megközelítésből definiálható. A neveléstudományi kutatásokban az 1990-es évek második felében került előtérbe a kifejezés (Fejes, 2015). A konstruktivistá pedagógia értelmezési rendszerében a kontextus az a szituáció, amelyben a tanulás megvalósul (Nahalka, 2013). Fejes (2015) szerint érdemes a nyelvészeti kutatásokban már

részletesen kidolgozott kontextus fogalmát alapul venni a pedagógia területén is, így például Tátrai (2004, pl. 2019, 2000) pragmatikaelméleti értelmezését. Tátrai (2004) nyomán a kontextus az a tudás, amely a kommunikációs környezetre vonatkozik. Összetevői között vannak ismeretjellegű és műveleti elemek is. Előbbi csoportjába tartozik az interakcióban résztvevőknek a közlés szituációjával, a cselekvés mögött meghúzódó szándék(ok)kal és a témával kapcsolatos tudása. Magának a kontextusnak a komplexitását jelzi, hogy ennek a tudásnak az alkalmazása egy olyan viszonyrendszer ismeretét feltételezi, amiben jelen vannak a résztvevők személyiségei, szerepei, társadalmi helyzete és mentális állapotuk is.

Filozófiai megközelítésben az episztemológia területén a kontextus szerepét a *kontextualizmus* irányzata helyezi előtérbe, ami szemantikai megközelítésben egészíti ki az ismeretelméletet. Alapvetése szerint maga az összefüggés határozza meg egyes szavak, mint például a „tud” ige esetében annak igazságértékeit. Így lehetséges, hogy az, hogy amit tudunk, valójában attól függ, hogy milyen összefüggésben és hány bizonyítékkal rendelkezünk a hitünk kapcsán. Látható, hogy a kontextus hatására újraértékelődnek a bizonyítékok, ami korábban irreleváns volt, egy újabb körülmény hatására relevánssá válhat. A kontextus tulajdonképpen rögzíti azokat a normákat, amelyek alapján a bizonyítékok értékelésre kerülnek, a hitet igazolttá, azaz tudássá teszik (Forrai, 2014).

A történelemtanulás kapcsán a kontextus szerepe meg inkább felértékelődik, mivel a múlt idősíkjának beemelése által fokozódik komplexitása. Wineburg (2001) a történelmi gondolkodás részeként értelmezi az ún. kontextualizált gondolkodást (*contextualized thinking*), amely a múltból való gondolkodás során a történelmi kontextus kialakítását, azaz a személyek cselekedeteinek és az eseményeknek tágabb, szociális, társadalmi és gazdasági környezetben való értelmezését jelenti. Meglátása szerint a múltból származó forrásokat nem lehet független entitásokként kezelni, mert az anakronizmussal egyenlő. A forrás térbeli és időbeli beágyazottsága mellett a cselekvő személyét, gondolkodásmódját és a korra jellemző nyelvhasználatot is figyelembe kell venni egy koherens magyarázat kialakításához.

Az episztemológia területével foglalkozó oktatáspszichológiai és neveléstudományi kutatásokban a kontextus szerepének feltárása az ezredforduló utáni időszakban vette kezdetét. A kutatási témák között szereplő tudományterületi meghatározottságnak (pl. Buehl, Alexander, & Murphy, 2002; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003), a nézetek téma-érzékenysége (pl. Barzai & Weinstock, 2015; Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2017) és a szociokulturális környezet hatásának (pl. Karabenick & Moosa, 2005) kérdése csak pár olyan szempont, amelyek mentén vizsgálták a konstruktum természetét.

Hofer (2005) szerint az episztemológiai nézetek alapvető jellemzője, hogy kontextusban aktiválódnak. Tátrai (2004) értelmezésében a kontextus nem statikus jellegű, hanem a kommunikáció résztvevői teremtik meg értelmezéseikkel. Az oktatáspszichológiai és neveléstudományi kutatások szempontjából a TIDE modell (1.2.3. fejezet; Merk et al., 2018; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Muis et al., 2016) kifejezetten előtérbe helyezi a különböző kontextusok szerepét az episztemológiai nézetek jellegének alakulásában.

A legtágabb, minden további kontextussal kapcsolatban lévő a *szociokulturális környezet*, amely a mindennapi életet és annak színtereit foglalja magába. Sakki és Pirtilla-Backmann (2019) tíz, főként európai országra kiterjedő összehasonlító elemzésében igazolták a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek és a történelemtanítás általános céljai közötti kapcsolatot. Eredményeik alapján azokban az országokban (Észtország, Fehéroroszország, Szerbia, Izrael), ahol a történelemtanítás legfontosabb célja a nemzeti identitás kialakítása és fejlesztése, valamint a partiotizmus hangsúlyozása volt, a tanárok jellemzően pozitívabban értékelték az abszolutista vagy naiv episztemológiai nézeteket tükröző állításokat, és kevésbé fo-

gadták el az árnyalt állításokat. Ezzel szemben az alapvetően nyugati kultúrkörhöz tartozó országokban (Franciaország, Németország, Hollandia, Ausztria, Olaszország, Norvégia, Finnország), ahol a kritikai gondolkodás és a történelmi tudatosság a történelemtanítás fő ismérvei, a tanárok episztemológiai nézetei is árnyaltabbak voltak.

Szűkebb értelmezésben a szociokulturális környezet indikátoraként kezelhető a szocioökonómiai státusz. Trautwein és Lüdtke (2007) a szocioökonómiai státusznak és a kulturális tőkének az episztemológiai nézetek és a tanulmányi teljesítmény közötti közvetítő szerepét vizsgálták. Előbbi a szülők iskolai végzettségével és foglalkozásával, utóbbit pedig az otthon található könyvek számával írták le. Strukturális egyenletmodellezéssel vizsgált hipotetikus modelljükben a tudás bizonyosságába vetett hit, azaz a naiv gondolkodás a szocioökonómiai státusz és a kulturális tőke történelem tanév végi osztályzatra gyakorolt negatív hatását is megjeleníti, amit a jó modellilleszkedési mutatók is igazoltak. A természettudománnyal kapcsolatos episztemológiai nézetek kutatása során Ozkal és munkatársai (2011) igazolták, hogy azok a diákok, akiknek szülei magas iskolai végzettséggel rendelkeztek, édesanyjuk dolgozott, az otthon található könyvek száma magas volt, illetve rendelkeztek saját szobával, ahol tanulhattak, a természettudományos tudást nem egy adott, fix konstruktumként kezelték, hanem elismerték annak kísérletezéssel összefüggő, változó jellegét. Ezzel szemben, hasonlóan Trautwein és Lüdtke (2007) eredményeihez, a szocioökonómiai státusz negatív korrelációt mutatott az abszolutista, kezdetleges episztemológiai nézetekkel.

A *tudományos* vagy *akadémiai környezet* a formális oktatás helyszíne és időszaka. Az episztemológiai nézetek kutatásának egyik sarkalatos kérdése azok *kettős jellege* (*dual nature*), azaz egy adott tudománnyal való függőségi viszonyuk jellege és foka (pl. Buehl, Alexander, & Murphy, 2002; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003). A szakirodalomban egyre inkább egységes álláspont alakult ki a tekintetben, hogy sem a függőséget, sem a tudományterületről való függetlenséget nem lehet kategorikusan kijelenteni. Schommer-Aikins, Duell és Barker (2003) értelmezésében a dichotómia kizárólagosságán felül kell emelkedni, így azt meghaladva egy bizonyos szintű általánosság feltételezhető.

A *tudományterület*, illetve annak oktatásának *kontextusa* magába foglalja a tudás elsajátítása során az osztályteremben szerzett tapasztalatokat, amelyen belül még egy adott *téma* tanítása is specifikus környezetet teremt. Mindkettő esetében elmondható, hogy alapvetően a tudományos kontextus részét képezik (Muis et al., 2006), ugyanakkor Merk és munkatársai (2018) szerint létezhetnek ettől függetlenül is, a szociokulturális közeggel közvetlen kapcsolatban. Ugyanakkor számos kutatás igazolta a tudományterületek, illetve -ágak determináló hatását is. Wineburg (2001) kiemeli, hogy a tanárok tanulmányi háttere alapvetően befolyásolja a pedagógiai döntéshozatalukat. Trautwein és Lüdtke (2007) középiskolásokkal és egyetemistákkal végzett kutatása alapján megállapította, hogy a választott (vagy jövőben választandó) szak és a diákok episztemológiai nézeteinek fejlettsége közötti kapcsolat egyrészt egyfajta önkiválasztás (*self-selection process*), másrészt a szocializáció eredményeként is meghatározható. Előbbi esetében azok a diákok, akik elfogadják a tudás bizonyosságába és statikusságába vetett hitet, jellemzően a természettudományok és a matematika területe felé orientálódnak. Utóbbi alatt pedig elsősorban azt értjük, hogy maga a tudományterület, így például a társadalomtudományok jellegükből adódóan elősegítik, hogy az egyén árnyalt, kritikus gondolkodóvá váljon. Az utóbbi években Törökországban végzett kutatások megállapították, hogy a tanárszakos egyetemi hallgatók esetében a nézetek szakonként eltérő jelleggel rendelkeznek (Arslantaş, 2016; Karatape & Akay, 2020). Karatape és Akay szerint emiatt nagyon nehéz egy egységes, általános elméleti modellt alkotni, hiszen minden tudományterületen különbözőkép-

pen értelmezik a tudás fogalmát. Baydar (2020) egyetemistákkal végzett kutatásában rávilágított, hogy a tudományterületek közül a társadalomtudományi szakosok nézetei összetettebbek a más területen tanuló társaiknál, ugyanakkor a legárnyaltabb nézetei a tanárszakos hallgatóknak vannak.

A történelemtanítás vonatkozásában Fisher nyomán Knausz (2015) hangsúlyozza, hogy a történelemtanításnak el kell fogadtatnia a diákokkal a tudományterület és a tantárgy jellegéből adódó bizonytalanságot (pl. Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2016). Ebben a megközelítésben az episztemológiai nézetek természete még inkább fokozza ezt a fajta bizonytalanságot, hiszen paradox módon minél többet tudunk meg, annál nyilvánvalóbbá válnak a tudásbeli hiányosságaink (pl. Greene, Sandoval, & Braten, 2016).

Barzai és Weinstock (2015) empirikus úton igazolták, hogy a biológiai témát feldolgozó mérőszköz reliabilitása és validitása jobb volt, mint ugyanannak a mérőeszköznek egy történelmi témába ágyazott változata. Mindez abba az irányba mutat, hogy az adott tudományterületre jellemző tudás is kihatással van a mérőeszközök működésére, tágabb értelmezésben pedig az egész kutatásra. Ennek okán az értekezésben és saját kutatásaink során is a specifikusan a történelemre vonatkozó nézeteket a történelemtanítás kontextusában vizsgáltuk.

A kontextus hatásának vizsgálatát alapvetően az teszi relevánssá, hogy szerepének minél részletesebb megismerése alapjaiban változtatta és változtatja meg az episztemikus megismeréssel és episztemológiai nézetekkel kapcsolatos tudást. Sandoval, Greene és Braten (2016) szerint míg korábban az episztemikus megismerés egy fejlődési folyamatként volt értelmezhető, addig a kontextussal kapcsolatos kutatási eredmények tükrében a „*kontextushoz való megfelelő alkalmazkodási képességként*” („*appropriate adaptiveness to context*”, p. 482) írható le. Mindez jól illeszkedik a Tátrai (2004) által megfogalmazott, alapvetően nyelvészeti értelmezéshez, jelzi az egyén aktív szerepét és a számos befolyásoló tényező (pl. társadalmi szerep) kölcsönhatását a tudás megalkotásának folyamatában. A történelemtanulás esetében ehhez a fajta alkalmazkodási képességhez kapcsolható az *episztemikus váltás* (*epistemic swithching*, Gottlieb & Weinburg, 2012) mechanizmusa. Gottlieb és Weinburg (2012) vallásilag elkötelezett történészek példáján mutatták be, hogy a különböző szövegek interpretálása során hogyan váltanak értelmezési keretet. Arra a megállapításra jutottak, hogy a történelmi megértés egy többdimenziós konstrukció, amelynek kialakítása során az egyén részéről egy (pl. vallási) csoporttal szembeni elköteleződés és a történészek szakmai szabályainak követése egyaránt megfigyelhető, mégpedig a két szempontrendszer közötti átkapcsolások figyelhetők meg. Ezzel párhuzamosan bevezették az *episztemikus bifokális* (*epistemic bifocality*, Gottlieb & Weinburg, 2012, p. 11; saját fordítás) fogalmát, amely plasztikusan szemlélteti, hogy az episztemikus megismerés során az episztemikus váltás által tulajdonképpen „lencsét” cserélünk. A jövőbeli kutatások fontos kérdése lehet, hogy az episztemikus váltás minnek a hatására aktiválódik, illetve az episztemikus bifokális milyen jellemzőkkel rendelkezik, hogyan írható le.

Megállapítható, hogy a kontextus fogalma mögött egy igen komplex rendszer húzódik meg, amelyben számos tényező hatásának eredményeként az episztemológiai nézetek fejlődésének és értelmezésének szempontjából igen változatos mintázatok alakulhatnak ki (pl. Merk et al., 2018).

1.3.3. Az episztemológiai nézetek, a szociokulturális környezet és az identitásképzés kapcsolata

Számos vizsgálat mutat abba az irányba, hogy a kultúra, pontosabban annak manifesztációi, például a nyelv (pl. Stromso et al., 2016), a társas identitás (pl. Iordanou, Kendeou, & Zembylas, 2020), hatást gyakorolnak az episztemológiai nézetekre. Az episztemológiai nézetek és a kultúra kapcsolatának szakirodalmi tematizálására az ezredfordulótól kezdődően került sor (pl. Hofer, 2008; Karabenick & Moosa, 2005, Stromso et al., 2016), kutatása pedig azóta is folyamatos. A szakirodalom szerint a jövőbeli vizsgálatok egyik legfontosabb irányvonala a kulturális környezet hatásának feltérképezése (Sandoval, Greene, & Braten; 2016; Hofer & Bendixen, 2012).

Azmitia (2016) a kultúrát egyfajta keretrendszernek és eszköznek tekinti, amely biztosítja az egyén életben való boldogulását: „*A kultúra megtestesíti a jelentéseket, gyakorlatokat és közös narratívákat az ősi és történelmi tapasztalatokról, szimbólumokról és világnézetekről, amelyek az enkulturáció által adódnak tovább és változnak idővel, ahogy a gyerekek, serdülők és felnőttek fejlesztik személyes kapcsolataikat és alkalmazkodnak a változó környezethez*” (2016, p. 286, saját fordítás). Az értekezés szempontjából a definíció relevanciáját az adja, hogy Azmitia (2016) a társas és kulturális kontextus személyiségfejlődésre gyakorolt hatásának összefüggésrendszerében értelmezte a kultúra fogalmát. Hofer (2008) szerint mivel az episztemológiai nézetekkel kapcsolatos addigi kutatások zömét jellemzően az Amerikai Egyesült Államok elit iskoláiban végezték el, ezért alapvető fontosságú azok más kulturális közegben való vizsgálata. Hasonló gondolatot fogalmazott meg Karabenick és Moosa (2005) is, akik szerint az episztemológiai nézetek elsősorban a nyugati típusú demokráciák kontextusában értelmezhetők, ezért különösen nagy előrelépés például a Közép-Keleten kutatni az episztemológiai nézetek jellemzőit. Stromso és munkatársai (2016) etnikai kisebbségekkel végeztek Norvégiában kutatásokat, ami lehetőséget adott számos eltérő kultúra egy adott kontextusban történő összehasonlítására. Az eredmények alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az episztemológiai nézetek együtt változnak a nyelvvel és a kulturális háttérrel.

Epstein (2016) a vonatkozó szakirodalom áttekintése alapján megállapította, hogy a diákok identitása és a kulturális környezet meghatározza az általuk kialakított történelmi narratívák jellegét. Mivel a történelmi tudás alapvetően szubjektív (1.1.1. fejezet), ezért kulcsfontosságú az egyén, aki egyszerre a megismerő és a megismerés tárgya a múltból való gondolkodás során (Gyáni, 2020). Pataki (1997) a szubjektivitást az identitásból eredezteti, amit az én társadalmi létének kognitív struktúrákba szerveződő pszichikus leképeződéseként értelmez. Az identitásnak két alapvető formája létezik: (1) *személyes* és (2) *társas*. Míg a személyes elsősorban az egyénre mint létezőre, addig a társas identitás az egyén társadalomban betöltött szerepére adott reflexió (Pataki, 1997).

A történelem és annak tanulása az identitásfejlődés szempontjából a csoportok identitásának megőrzésével és az identitáselemek áthagyományozásával áll kapcsolatban (Pataki, 1997). Azmitia (2015, p. 287) szerint a társas identitás csak abban az esetben jön létre, ha a csoport más csoporttól kategorikusan megkülönböztethető a birtokolt tulajdonságok és hatalom, valamint a társadalomban elfoglalt helye alapján. Különösen erőteljes mindez az alacsony státuszú csoportok (pl. nők, etnikai kisebbségek) vonatkozásában, akik esetében a korábbi kutatások alapján (Goffman, 1963, idézi Azmitia, 2015; Tajfel & Turner, 1986, idézi Azmitia, 2015) kétféle önmeghatározási stratégiát alkalmaznak: vagy elutasítják vagy átveszik az erősebb társadalmi csoport értékeit és viselkedési formáit (Azmitia, 2015).

A történelemtanítás vonatkozásában számos olyan kutatás ismert, amely a különböző identitáskonstrukciók, elsősorban a nemzeti, etnikai vagy vallási kisebbséghez-többséghez tartozók történelmi megértése és tanulása, valamint az episztemológiai nézetek vagy az azokkal összefüggésbe hozható konstruktumok kapcsolatát vizsgálják. Iordanou, Kendeou és Zemblyas (2020) azokat a gondolkodási mechanizmusokat térképezték fel, amelyek a kontroverzív, ezen belül is a saját vonatkoztatási csoport irányába történő elfogultsággal jellemezhető történelmi szövegek feldolgozása során aktiválódnak. A kutatás szociokulturális kontextusát az etnikailag kettéosztott Ciprus adta. A vizsgálatba bevont fiatal felnőttek (N=39) körében azonosítottak egy alapvető elfogultságot a saját közösségük szemszögét tükröző szövegek irányába. Az episztemológiai nézetek információfeldolgozásban játszott szerepével kapcsolatban megállapították, hogy az árnyalt episztemológiai nézetekkel rendelkező egyének kevésbé voltak hajlamosak a saját csoport irányába való elfogultságra, mindkét oldalt megjelenítették válaszaikban. Ezzel szemben a relativista és abszolutista nézetekkel rendelkező egyének elutasították a nézet-inkonzisztens információkat. Iordanou, Kendeou és Zemblyas (2020) szerint az eredmények alátámasztják az episztemológiai nézetek fejlesztésének pedagógiai relevanciáját, különösen a kontroverzív tartalmak esetében.

Wertsch (2000) a narratív szövegek feldolgozásán keresztül vizsgálta a történelemtanulás kontextussal összefüggő jellemzőit. Közvetlenül a Szovjetunió felbomlása utáni Észtországban készített interjúkat észt nemzetiségű személyekkel. A válaszokból kiderült, hogy a megkérdezettek két változatát ismerték ugyanannak a történelmi eseménynek. Egyrészt létezett egy hivatalos, az állam által ellenőrzött történelemértelmezés, amelyet alapvetően az iskolában és a médiában közvetítettek számukra. Másrészt ezzel szemben állt a nem hivatalos narratíva, amelynek forrása alapvetően a család, a baráti és egyéb informális közösségek. Utóbbiból akár párhuzamosan több is kialakulhatott, szerkezetileg pedig nem képezett koherens egészet, hiányos és töredékes volt. Jellemző, hogy a korábban szovjeturalom alatt, azaz kisebbségben élő észtok ismerték és érvelésükben alkalmazni is tudták a hivatalos történelmi narratívát, de nem hittek abban. Ezzel párhuzamosan a saját közösségükben kialakult értelmezés ugyan hiányos és töredékes volt, de ennek ellenére is magukénak érezték azt a narratívát. Wertsch (2000, p. 48) ennek alapján megkülönböztette a *mastery* és az *appropriation* fogalmát. A *mastery* a narratíva ismeretét és magasabb szintű gondolkodási műveletekben való alkalmazását jelenti, míg az *appropriation* rendelkezik egy érzelmi dimenzióval is, ami a személyiségbe való beépülés. A kutatás rámutatott, hogy a történelemre vonatkozó tudás és nézetek között különbségek vannak, amelyek hatással vannak a történelmi megértésre.

Wertsch (2000) eredményeivel mutat hasonlóságot Porat (2004) kutatása, aki izraeli középiskolások esetében vizsgálta a tankönyvi narratíva és a diákok történelmi megértése közötti kapcsolatot. Porat (2004) megállapította, hogy a tanulók a tankönyvi szövegek értelmezésekor az előzetes ismereteikre, nézeteikre és attitűdjeikre hagyatkoznak. Egy olyan keretrendszerben gondolkoznak és helyezik el az új információt, amely alapvetően a vonatkoztatási pontként szolgáló társadalmi és kulturális közösségüktől származik. Az előzetes tudás és az olvasott szöveg között fellépő inkonzisztencia esetén a diákok nem kérdőjelezték meg egyik forrás hitelességét és megbízhatóságát sem, hanem a tankönyvi szöveg egyes tartalmi elemeinek a szociokulturális közösségükből származó narratívába való beépítése által igyekeztek csökkenteni a kialakult kognitív feszültséget. A kutatás arra is rámutatott, hogy a tankönyvi szövegek önmagukban nem alakítják a diákok történelmi tudását, ezzel szemben a közösségük által közvetített narratívát érzelmileg is magukévá teszik (Wertsch, 2000), így hosszútávon alapvetően ezt használják keretrendszerként.

Seixas (1993) multikulturális környezetben vizsgálta 11. évfolyamos diákok történelmi tudásának jellegét, amelynek során a család és az iskola mint információforrások hatását térképezte fel. Eredményei szerint az iskolán kívüli környezet, ezen belül is elsősorban a család befolyásoló ereje nagyobb, mint a formális oktatásé. Ugyanakkor fontos meglátása, hogy a család alapvetően az egyén szemléletére hat. Az eltérő etnikai háttérű diákok vizsgálata által, azaz a történelem multikulturális környezetben való tanítása kapcsán megállapította, hogy a diákokban egyfajta „kettőség” él, ami alapvetően abból a tényből eredeztethető, hogy a formális történelemtanításban meghatározott tantervek nem érzékenyek az egyéni történetekre. Ennek eredményeképpen a tankönyvekben megjelenő témák és tartalmak kevésbé relevánsak a diákok számára. Mindennek különösen nagy jelentősége van abban a tekintetben, hogy Jancsák (2019) szerint az egyéni élettörténetek tanórai megjelenítése a kritikai gondolkodás fejlődésére is hatással lehet.

Megállapítható, hogy a történelemtanulás és -tanítás során alapvető fontosságú a szociokulturális környezet és a diákok identitásának figyelembevétele. A bemutatott kutatások abba az irányba mutatnak, hogy a család és a szűkebb (vallási, etnikai, politikai) közösség narratívája egyfajta keretrendszerként szolgál az új ismeretek feldolgozásához. Az értekezés egyik fő célja feltárni a történelemtanítás episztemológiai nézetekre gyakorolt hatását ebből a szempontból.

1.4.AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOKAT MEGALAPOZÓ ELMÉLETI HÁTTÉR ÖSSZEGZÉSE

A doktori értekezés középpontjában a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek állnak. Az episztemológiai nézetek fogalmát és értelmezését tekintve is igen nagy sokszínűség figyelhető meg a neveléstudományi kutatásokban (pl. Greene, Sandoval, & Braten, 2016; Hofer & Bendixen, 2012). A szakirodalom tanulmányozása alapján a doktori értekezésben az episztemológiai nézet kifejezést használom (pl. Mierwald et al., 2017; Schommer-Aikins, 2004; Stoel et al., 2017; van Boxtel & van Drie, 2018). A történelemmel kapcsolatban az episztemológiai nézetek olyan, alapvetően deklaratív jellegű mentális konstruktumok, amelyek a történelmi tudásra és annak keletkezésére vonatkoznak (pl. Hofer, 2004). Funkciójukat tekintve az episztemológiai nézetekre úgy tekintenek mint a múlttal kapcsolatos kognitív tevékenységek prediktív jellegű mentális forrásai (van Boxtel & van Drie, 2018).

Az episztemológiai nézetek elméleti leírását tekintve a fejlődépszichológiai paradigma (pl. King & Kitchener, 2002; Kuhn & Weinstock, 2002; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009), a multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezés (Hofer & Pintrich, 1997; Schommer, 1991; Schommer-Aikins, 2004) és az integratív szemléletű modellek (pl. Merk et al., 2018) határozzák meg a kutatást. A fejlődépszichológiai megközelítés szerint az episztemológiai fejlődés egydimenziós folyamatában az episztemológiai nézetek alapvetően az objektivista-relativista-értékelő (konstruktivista) tengely mentén kategorizálhatók (pl. King & Kitchener, 2002; Kuhn & Weinstock, 2002; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009). A multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezés szerint a nézetek multidimenzionálisak, egymástól viszonylag függetlenek, szükségszerűen pedig akár a dimenziók között aszinkron fejlődés is megjelenhet (Hofer & Pintrich, 1997; Schommer, 1991; Schommer-Aikins, 2004, 2008). Hofer és Pintrich (1997) megkülönbözteti a tudás természete (*nature of knowledge*) és a történelmi tudás keletkezése (*nature of knowing*) dimenziókat. Előbbi a tudás bizonyosságának és egyszerűségének, utóbbi a tudás forrásának és megítélésének további dimenzióit foglal-

ja magába. A két nagy kutatási paradigma következtetéseit integráló modellek közül az értekezésben a TIDE (*Theory of Integrated Domains in Epistemology*; Merk et al., 2018; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Muis et al., 2016), konstruktivista megközelítésű elméleti keretrendszert alkalmaztam. A TIDE modell az integrativitás jegyében elismeri az episztemológiai nézetek multidimenzionális szerveződését, négy dimenzió (Hofer & Pintrich, 1997) mentén kategorizálja azokat. A dimenziókon belül a nézetek fejlődését a kevésbé konstruktivista-konstruktivista relációban értelmezi. A fejlődésük kontextusának megfelelően a nézeteket általános (mindennapi élet), tudományos, terület- és témaspecifikus kategóriákba sorolja, jellemzőjük, hogy hierarchikusan szerveződnek és a reciprocitás (kölcönösség) elve alapján működnek. A TIDE modell újítása, hogy az elméleti modellben a működésnek teret adó szociokulturális, tudományos, terület- és témaspecifikus kontextusokat is meghatározza (Merk et al., 2018; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Muis et al., 2016).

Az episztemológiai nézetek nemzetközi szakirodalmának áttekintése alapján többek között a konstruktum kontextussal való összefüggésének jellemzői és az empirikus mérési lehetőségei jelentik azokat a kutatási területeket, amelyek releváns új információkkal szolgálhatnak az episztemológiai nézetek elméleti leírásának árnyaltabbá tételéhez (Greene, Sandoval, & Braten, 2016; Hofer, 2008; Hofer & Bendixen, 2012; Sandoval, Greene, & Braten, 2016). A szakirodalom szisztematikus áttekintése alapján a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek mérésére az egyik leginkább használt mérőeszköz a BHQ kérdőív (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009). Részben erre alapozva, de az egydimenziós megközelítést integratívvá alakítva dolgozták ki kérdőívüket Stoel és munkatársai (2017), amely a mindennapi osztálytermi gyakorlatban diagnosztikus értékelést is lehetővé tesz. Az áttekintés arra is rámutatott, hogy episztemológiai nézetek kérdőíves mérésével kapcsolatban a szakirodalom leggyakrabban a mérőeszköz faktorstruktúrájával és a skáláinak alacsony reliabilitásával kapcsolatban fogalmaz meg kritikát (pl. Mierwald & Justine, 2022; Schraw, 2013; Stoel et al., 2017).

Az episztemológiai nézetek jellegének értelmezése kapcsán egyre inkább előtérbe kerül az az álláspont, amely szerint fejlődésük a „kontextushoz való alkalmazkodási képességként” definiálható (Greene, Sandoval, & Braten, 2016, p. 482). A történelmi tudás társadalmi és kulturális beágyazottságára (Yilmaz, 2008) pedig alapot ad az episztemológiai nézetek kontextussal való összefüggéseinek vizsgálata. Számos kutatás mutat abba az irányba, hogy a különböző identitáskonstrukciók által az egyén szociokulturális környezete hatással van a történelmi megértésére (pl. Porat, 2004; Wertsch, 2000) és episztemológiai nézeteinek alakulására (pl. Iordanou, Kendeou, Zemblyas, 2020).

Az értekezés során az episztemológiai nézetek vizsgálatát integratív szemlélettel közelítem meg, ami egyrészt a Stoel és munkatársai (2017) által kifejlesztett kérdőív elméleti háttérének alkalmazásában, másrészt a kontextus szerepének a TIDE (*Theory of Integrated Domains in Epistemology*; Merk et al., 2018; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Muis et al., 2016) modell által nyújtott keretrendszerben való értelmezésében nyilvánul meg.

2. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK

Az értekezés második részében három empirikus kutatás kerül bemutatásra kronológiai sorrendben, amelyeknek legfontosabb jellemzőit a 2. táblázatban összegeztem. Az első, egy pilot jellegű kutatás során a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek hazai kutatását és kutathatóságát vizsgáltam gyakorló történelemtanárok körében. A második kutatásban egy nagymintás méréseket lehetővé tevő kérdőív adaptálási folyamatát foglalja magába. A harmadik kutatás az episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő sajátosságait és meghatározottságát vizsgálja.

2. táblázat. *A doktori értekezést alapjául szolgáló empirikus kutatások általános jellemzői*

Vizsgálat sorszáma	Időpont és helyszín	A kutatás témája	A kutatás célja	Minta	Módszer/ mérőeszköz	A kutatáshoz kapcsolódó publikációk
1.	2016–2017 Magyarország	Történelemtanárok nézetei a történelemtanításról és a történelemtanításról	Általános helyzetfelmérés tájékozódás a téma hazai kutathatóságáról	Gyakorló történelemtanárok (N=9)	Félig strukturált interjú, interjúprotokoll (Voet & De Wever, 2016)	Kósa, 2021b, 2017
2.	2017–2019 Magyarország	Gimnazisták történelemről alkotott episztemológiai nézeteinek kérdőíves vizsgálata	Stoel és mtsai (2017) kérdőív adaptálása	11. és 12. évf. gimnazisták (N=510)	Papíralapú kérdőív (Stoel et al., 2017)	Kósa, 2020, 2019a, 2019c, 2018a, 2018b
3.	2019–2020 Magyarország, Szerbia, Románia	A történelemről alkotott episztemológiai nézetek kulturális meghatározottságának vizsgálata	Az etnikai identitás mint kulturális sajátosság szerepének vizsgálata többségben és kisebbségben élő gimnazisták körében	11. és 12. évf. gimnazisták (N=943)	Papíralapú kérdőív (Stoel et al., 2017)	Kósa, 2021a, 2019b, 2019d, 2019e, 2019f

2.1. TÖRTÉNELEMTANÁROK NÉZETEI A TÖRTÉNELEMRŐL ÉS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSRÓL

A vizsgálat eredményei több konferencia-előadás (pl. Kósa, 2017) mellett *A történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjú vizsgálat: egy pilot kutatás tanulságai* című tanulmányban (Kósa, 2021b) kerültek publikálásra. Utóbbi átdolgozása és kibővítése alapján készült el a jelen fejezet.

2.1.1. A kutatás célja, kérdései és hipotézisei

A pilot vizsgálat elsődleges célja az információszerzés és az általános tájékozódás volt a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek magyar kontextusban való kutatását illetően. A megfogalmazott cél operacionalizálására gyakorló történelemtanárokkal készítettem félig strukturált interjúkat, amelyeknek homlokterében a történelemmel és a történelemtanítással kapcsolatos nézetek vizsgálata állt. Az így szerzett információk a témában végzett későbbi, kvantitatív jellegű vizsgálatok megalapozását szolgálták.

Ferguson és Braten (2018) szerint a tanárok episztemológiai nézeteinek bonyolult összefüggésrendszerében a tantárgy tanítására, illetve tanulására, valamint az adott tudományágra vonatkozó nézetek meghatározó szerepet töltenek be. Ezen túlmenően a történelemtanárok közvetítik és valósítják meg az oktatási irányelveket, ami egyértelműen relevánssá teszi nézeteik vizsgálatát (McCrum, 2013).

A vizsgálatban a következő kutatási kérdések és hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

KK₁: Milyen módszertani következtetések vonhatók le a történelemtanárok válaszaiból a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kutatása kapcsán?

H₁: Feltételezésem szerint mivel a történelemtanárok episztemológiai nézetei alapvető hatással vannak a diákok meggyőződéseire és az osztálytermi kommunikáció jellegére, minőségére (pl. Maggioni, 2010, McCrum, 2013), ezért feltérképezésükkel hasznos információk szerezhetők a jövőbeli kutatások módszertani megközelítésével kapcsolatban.

KK₂: Milyen nézetekkel rendelkeznek a történelemtanárok a történelem természetével kapcsolatban?

H₂: A kutatásba bevont történelemtanárok többéves szakmai tapasztalatai alapján (pl. Fives et al., 2017) azt várom, hogy árnyalt, a történelem interpretatív jellegét hangsúlyozó nézetekkel rendelkeznek.

KK₃: Hogyan vélekednek a történelemtanárok a történelemtanításról?

H₃: A szakirodalom alapján (pl. Ferguson & Braten, 2018) a többéves tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok diákközpontúan közelítik meg a tantárgy tanítását, a diákokat a tudás aktív megteremtőjeként, nem pedig befogadójaként látják. Emellett árnyaltan definiálják a történet-tudomány és a történelemtanítás közötti kapcsolatot.

2.1.2. Módszerek

2.1.2.1. Minta

A kutatáshoz összesen 9 gyakorló történelemtanár csatlakozott (3. táblázat). A tanárok átlag életkora 49,67 év ($SD=6,06$, $min_{életkor}=39$ év, $max_{életkor}=58$ év) volt. A nemek arányát tekintve a minta kiegyenlített volt, 4 nő és 5 férfi tanár válaszolt a kérdésekre. A részt vevő tanárok mindegyike egyetemi végzettséggel, egy fő pedig doktori fokozattal is rendelkezett. A tanulmányaik elvégzése után szinte mindenki azonnal munkába állt, így az átlagos tanítási tapasztalatuk 25,33 év ($SD=5,36$, $min_{tapasztalat}=17$ év, $max_{tapasztalat}=35$ év) volt. Fontos kihangsúlyozni, hogy a kutatás mindegyik résztvevője gyakorlatvezető mentortanári feladatokat is ellátott, így válaszaikban nemcsak a középfokú oktatásra, hanem a történelemtanár-képzésre való rálátásuk is megnyilvánul. Összességében szakmailag magasan képzett és komoly gyakorlati tapasztalattal rendelkező történelemtanárok vettek részt a kutatásban.

3. táblázat. A kutatásban részt vevő tanárok általános demográfiai jellemzői

A tanár megjelölése a kutatásban	Életkor (év)	Nem	Tanítási tapasztalat (év)	Végzettség
Tanár 1.	44	F	20	Egyetem
Tanár 2.	39	N	17	Egyetem
Tanár 3.	50	F	25	Doktori képzés
Tanár 4.	50	F	27	Egyetem
Tanár 5.	47	F	22	Egyetem
Tanár 6.	58	N	35	Egyetem
Tanár 7.	48	F	25	Egyetem
Tanár 8.	56	N	27	Egyetem
Tanár 9.	55	N	30	Egyetem

Megjegyzés: F=férfi, N=nő

2.1.2.2. Mérészközök

A pilot kutatás elméleti megalapozásában és kivitelezésében Michiel Voet és Bram De Wever 2016-ban publikált tanulmánya nyújtott segítséget. A kutatás megkezdése előtt értesítettem az említett kutatókat a vizsgálatról, akik azt jóváhagyták, és hozzájárulásukat adták az általuk alkalmazott interjúprotokoll használatához (4. melléklet).

Az interjúprotokoll magyar nyelvre fordítását magam végeztem el. Voet és De Wever (2016) kutatásában a történelemtanításról és a történelemtanításról vallott nézetek mellett a kutatásalapú tanulás megítélését és a környezeti tényezők befolyásoló hatását is vizsgálták (4. táblázat). Mivel a pilot kutatás célja elsősorban az információgyűjtés volt, ezért az elemzésbe azokra a kérdésekre adott válaszokat vontam be, amelyek a történelem és történelemtanítás megítélésére, valamint a kettő közötti kapcsolat meghatározására vonatkoztak. Az interjúprotokoll négy témakör mentén összesen 42 kérdést tartalmazott, ebből 31 kérdést vizsgáltam a jelen kutatásban.

4. táblázat. A félig strukturált interjúk protokolljának szerkezete Voet & De Wever (2016) nyomán

Témakör	Példa a kérdésekre	Kérdések száma
1. A történelem természete	Hogyan jellemezné a jó történelem?	10
2. A történelemtanítás természete	Ön szerint miért kell a diákoknak történelmet tanulni?	13
3. A kutatásalapú tanulás megítélése*	Ön szerint miben különbözik az iskolai történelemtanítás a történelmi kutatástól?	10
4. Környezeti tényezők hatása a kutatásalapú tanulás megvalósításához**	Milyen tényezők akadályozzák a kutatás alkalmazását tanórai keretek között? Ezek lehetnek személyi és az iskolai szinthez kötött tényezők.	4
(Háttérkérdések)	-	(5)
Összesen	-	42

Megjegyzés: * részben vizsgáltam a témakört, ** nem vizsgáltam a témakört.

2.1.2.3. Adatgyűjtés

Az interjúkat 2016. december és 2017. január folyamán vettem fel. A résztvevők kiválasztása hólabda mintavételi módszerrel történt. Az egyéni interjúk átlagosan 43 percet vettek igénybe, a legrövidebb 21, a leghosszabb interjú pedig 70 percig tartott. Az interjú helyszíne minden esetben az interjúalany munkahelyéül szolgáló oktatási intézmény volt. A beszélgetéseket a válaszadók beleegyezésével rögzítettem, majd a hangfelvételekből gépelt átirat készült.

2.1.2.4. Adatelemzés

Az elemzés során elsősorban kvalitatív adatként tekintettem az interjúk szövegére, de ezen felül gyakoriságok is bemutatásra kerülnek az eredmények között (pl. Sebők, Zorigt, & Zágóni, 2016). Az elemzés alapegységének a mondatot tekintettem. A tartalomelemzés során elsősorban deduktív logikát követtem (Molnár, 2016). A Voet és De Wever (2016) interjúprotokolljához (1. melléklet) tartozó kódolási rendszerre alapoztam, előre meghatározott kategóriák mentén dolgoztam fel az interjúkat. A pilot vizsgálat céljaival összhangban a főkategóriáknak egyrészt deduktív módszerrel a történelemtanításról alkotott tanári nézeteket, a történelemtanításról alkotott tanári nézeteket és a történettudomány történelemtanítással való kapcsolatát határoztam meg, másrészt induktív úton a kutatás megvalósításával kapcsolatos módszertani megállapítások főkategóriát is kialakítottam az interjúk átolvasása után. A történelemtanításról alkotott tanári nézetek főkategórián belüli alkategóriák a történettudomány jellemzése, a tudományos kutatás célja, a történelmi tudás jellege, a történettudomány módszertanának és értékelési rendszerének jellemzői. A történelemtanításról alkotott tanári nézetek főkategóriában a történelem tanításának céljai, a történelemtanulás során elsajátított tudás és az ehhez illeszkedő mindennapi tanítási gyakorlat jellemzői alkategóriák kerültek elkülönítésre.

A kézi mellett a géppel támogatott kódolást (Molnár, 2016) is elvégeztem, amelyhez az NVivo 12 adatelemző szoftvert használtam fel. A program segítségével gyakorisági listákat készítettem. Az egyes kódok bevonásával végzett szógyakorisági vizsgálatok esetében Nagy (2019) kutatása nyomán a „magyarlanc” nyelvi feldolgozó eszköztár (Zsibrita, Vincze, & Farkas, 2013) stopszólistáját (*stop word list*) alkalmaztam, amely lehetővé teszi a tartalmat alapjaiban nem befolyásoló szavak (pl. névelők, névutók, kötőszavak) kiszűrését. Nagy (2019) nyomán az egyes témákban elhangzó leggyakoribb szavak megjelenítéséhez a WordArt program segítségével generált szófelhőket (*word cloud*) készítettem, amely a szavak egymáshoz viszonyított méretével szemlélteti a kialakult szógyakorisági sorrendet (Nagy, 2019).

2.1.3. Eredmények

Az eredményeket az interjúprotokoll kérdéseinek sorrendjét követve mutatom be. Egyrészt utalok az adott válaszok gyakoriságára, másrészt illusztrációként olyan idézeteket közlök, amelyek tükrözik a többség álláspontját vagy valamilyen, a kutatás témája szempontjából releváns javaslatot fogalmaznak meg.

2.1.3.1. A történelem természetéről vallott nézetek

A bemelegítő jellegű háttérkérdéseket követően a történelem mint akadémiai diszciplína jellegéről nyilatkoztak a történelemtanárok. Voet és De Wever (2016) útmutatása alapján egy öt-fokú skálán kellett elhelyezniük a történelmet, amelynek végpontjai a művészetek és a tudó-

mányok voltak. A megkérdezett tanárok válaszaikban egybehangzóan elutasították a történelem kizárólagosan művészetekhez való tartozását (N=9). Négyen pontosan a művészetek és a tudományok között, azok találkozásánál helyezték el a történelmet, míg öten kifejezetten tudományként értelmezték azt. Mindezt alátámasztja, hogy a 3. ábrán, amelyen a történettudomány jellege és módszertana kapcsán megfogalmazott válaszok 25 leggyakoribb kifejezése található, első helyen a „tudomány” látható.



3. ábra. A megkérdezett tanárok által leggyakrabban használt 25 szó a történettudománnyal kapcsolatban

A válaszok alapján a meghatározást leginkább befolyásoló kritérium egyértelműen a természettudományos egzaktitás és szabályrendszer „hiányának mértéke” volt:

„Inkább tudomány, még akkor is, ha az ilyen nagyon egzakt tudományokkal szemben sokkal nagyobb jelentősége van a szubjektív vélekedésnek, meg annak, hogy mennyi tényről tárnak fel, mennyi forrásuk van, és hogy azokat milyen narratívába illesztik be.”

(Tanár 6.: nő, 35 év tanítási tapasztalat).

Tanár 3. (férfi, 25 év tanítási tapasztalat) a kérdés kapcsán kiemelte, hogy törekedni kell az árnyalt és következetes fogalomhasználatra. Válaszában különbséget tett a „történettudomány”, a „történelem”, a „történelem mint tantárgy” és a „történelem plutarkhoszi értelmezése” között, és ennek tükrében eltérően értékelte elhelyezkedésüket a tudománytól művészetig terjedő skálán.

A kutatásba bevont történelemtanárok nézetei szerint egy szakmailag hiteles történész legfontosabb ismérvei közé az összefüggések meglátásának képessége (N=5), a szakmai alaposág (N=3) és a jó stílussal párosuló kommunikációs képesség (N=3) tartoznak. Ezek mellett fontos elemként jelent meg a kutatótársakkal és a más tudományterületekkel való kooperációs képesség (N=2), az analízis (N=2) és szintetizálás (N=2) képessége, valamint a kreativitás (N=2) is. A megkérdezett történelemtanárok között teljes mértékben (N=9) egyetértés volt abban, hogy kutatómunkájuk során a történészek bizonyos módszertani eljárásokat követnek. Többségük a tudományos megalapozottság biztosítását egyfajta protokoll alkalmazásában látta. Ezenkívül voltak (N=2), akik a különböző történésziskolákhoz, egyetemi tanszékekhez és történész „mesterekhez” kötötték ezt a fajta módszertani hátteret.

A történész módszertani repertoárjához kapcsolódóan a kreativitás alkalmazását teljes mértékben elfogadhatónak tartották a tanárok (N=9). Ezzel párhuzamosan többségük (N=5)

szerint a képzelőerő is fontos eszköz, amit például a források egymással való összekapcsolásakor használnak. Ugyanakkor két tanár egyértelműen elutasította a szubjektivitás ilyesfajta megnyilvánulását a múlttal való foglalkozáskor, további két megkérdezett pedig feltételekhez és csakis egy bizonyos szintig való megjelenéshez kötötte a képzelőerőt. A kutatás célja szempontjából érdekes a Tanár 5. érvelésében a nézőpontot megfigyelni. Válaszában a források diákokhoz való közelebb hozására hivatkozva indokolta meg a képzelőerő szükségességét, viszont a kérdés a történész, nem pedig a történelemtanár munkájára vonatkozott.

Annak okát, hogy a történészek miért fogalmazzák meg eltérő következtetéseket ugyanazon történelmi eseményekkel kapcsolatban, a történelemtanárok egyértelműen a szubjektivitásban (N=9) látták. Egyrészt a kutató személye felől, másrészt pedig a történelmi források irányából is azonosítható egyfajta elfogultság. Legtöbben (N=7) a történész szocializációs élményeit és világnézetét határozták meg az egyéni eltérések legfőbb okaként.

„Különböző világképekkel rendelkezünk a hétköznapi életet illetően is. Különböző képességeink vannak, másképp reflektálunk dolgokra, mert másképp szocializálódtunk.”

(Tanár 3., férfi, 25 év tanítási tapasztalat)

Többen (N=5) kiemelték, hogy a politikai és gazdasági érdekek is sokszor kihatnak egy-egy múltbeli esemény megítélésére.

„Források szubjektivitása [...] A modernebb korokban már politikai beállítottság is megjelenhet, más szempontok is bejönnek.” (Tanár 4., férfi, 27 év tanítási tapasztalat)

Továbbá a források esetlegességét három történelemtanár említette.

A történelmi elméletek és a vélemények kapcsolatára vonatkozó kérdés esetében a többség szerint (n=8) a történelmi elméleteket következetes és objektív kutatómunka, illetve bizonyítékokkal való alátámasztottság jellemzi, így élesen elhatárolhatók a véleményektől. Ugyanakkor egy tanár az elméletet a történész(ek)től származó kidolgozott véleményként értelmezte. A kérdések megfogalmazása szempontjából ez rávilágít annak fontosságára, hogy a kérdésben történész vagy nem szakmabeli véleményére vonatkozik-e a kérdés. Az elméletek egymás közötti hierarchiája, illetve a prioritás megléte kapcsán a tanárok eltérő válaszokat adtak. Három tanár szerint nincs különbség az elméletek között, mindent egyenlően kell kezelni, mert alapvetően többféle igazság létezik. Hat történelemtanár szerint azonban eltérő jelentőséggel bírnak a történelmi elméletek is. Az elméletek értékelésére használt kritériumok között szerepeltek az adott kor viszonyai (n=3), az elméletet megalkotó szakember(ek), illetve az iskola tekintélye (n=2), valamint a tartalmi-szabályozó dokumentumok és a történelem tanönyvek tartalma (n=2).

2.1.3.2. Nézetek a történelem tantárggyal kapcsolatban

A bemelegítő kérdések során a történelemtanári pálya melletti saját elköteleződés okairól is meséltek a tanárok. A válaszok alapján a tanárok pályaválasztási motivációja igen változatos. Többen (N=3) a személyes fejlődésükre igen nagy hatással lévő tanáruk miatt döntöttek a szakma mellett. Két tanár csak az egyetemi tanítási gyakorlat alatt határozta el, hogy annak befejezése után mindenképp tanári pályára lép. Egy-egy tanár említette a családi minta követését és a környezet sugalmazását is. A megkérdezettek közül csak egy válaszadó emelte ki, hogy már egészen kisgyermek kora óta erre a pályára készült. További egy résztvevő elmesélte, hogy a történelmet szükségszerűségből választotta másik szakja mellé, és hangsúlyozta, hogy ma már biztosan nem így döntene.

A megkérdezett történelemtanárok többsége szerint a történelemtanítás legfontosabb célja a jelen jobb megértésének lehetővé tétele (N=8). Öten a gondolkodási képességek fej-

lesztését is felsorolták. Az állampolgári nevelés (N=4) és az értékközvetítés (N=4) szintén fontos céloknak bizonyultak a saját kultúra jobb megértése (N=2) és a történelem iránti érdeklődés felkeltése (N=1) mellett. A 4. ábrán bemutatott szófelhőből látszik, hogy a megkérdezett tanárok a „tud” igét használták leggyakrabban a történelemtanítás jellemzése során.



4. ábra. A történelemtanítás jellegével kapcsolatban használt leggyakoribb 25 szó

A történelemórán közvetített tudás jellegével kapcsolatban a megkérdezett tanárok többsége (N=8) az ismeret- és képességjellegű tudás közötti egyensúly megtalálására törekszik munkája során. Tanár 4. az arányok megtalálásának fontosságát a következőképpen indokolta:

„Ahogy az érettségiket érettségi elnökként szoktam hallgatni, magyar-tört. szakosként a magyarba látok bele, de a többi tantárgyat is hallgatom, azt látom, hogy talán a történelem kívánja a legkomplexebb gondolkodásmódot.”

Az egyensúly fenntartásának fontosságát egyesek a megváltozott külső, társadalmi és gazdasági körülményekkel indokolták, mások belső, saját szakmai fejlődésükből vezették le azt. Utóbbira példa Tanár 1. (nő, 20 év tanítási tapasztalat) véleménye:

„Amikor kezdő voltam, akkor sok ténytet tanítottam, most úgy gondolom, hogy az évszámoknak és a fogalmaknak az ismerete a fontos. Ma már nem pozitívista szemlélettel tanítok.”

Tanár 3. (férfi, 25 év tanítási tapasztalat) számára a tényanyag átadása és a képességek fejlesztése közötti egyensúly helyett sokkal fontosabb az önismeretet és önszabályozott tanulás elősegítése:

„Az első és legfontosabb szerintem az, hogy önmagukkal legyenek tisztában. A saját kereiteiket, képességeiket ismerjék. Akkor fogják tudni igazán, hogy milyen képességeket kell fejleszteniük, illetve kialakítaniuk önmagukban ahhoz, hogy a történelmet egyáltalán használni tudják.”

A történelemórán fejlesztendő képességeket tekintve elsősorban a tartalmi-szabályozó dokumentumokban megfogalmazott fejlesztési feladatokra hivatkoztak a résztvevők. Az ismeretszerzés területéhez tartozó képességek (N=6), ezen belül is a szövegértés, valamint a források feldolgozása és elemzése bizonyultak a legfontosabbnak. Ezzel párhuzamosan az írásbeli és szóbeli szövegalkotást, a saját gondolatok közlését magába foglaló kommunikáció (N=4) is hangsúlyos eleme volt a tanári válaszoknak. Az ok-okozati összefüggések meglátását (N=4) külön kiemelték a tanárok, emellett az időbeli és térbeli tájékozódás (N=2) is megjelent.

A történelemtanítás céljainak megvalósításához és a felsorolt képességek fejlesztéséhez legalkalmasabb osztálytermi gyakorlatot különféle szemszögből közelítették meg a résztvevők. Legtöbben (N=4) egyértelműen a diákok nyelvén való kommunikációt, képességeik és igényeik figyelembevételét tartották fontosnak, amit az is alátámaszt, hogy a 5. ábra leggyakoribb szava a „diák” volt.



5. ábra. A mindennapi osztálytermi gyakorlat jellegét leíró 25 leggyakoribb szó

Tanár 3. (férfi, 25 év tanítási tapasztalat) igen árnyalt álláspontot fogalmazott meg a mindennapi osztálytermi gyakorlat kapcsán, és részletesen körülírta az ideális történelemórát:

„Összefoglaló néven a történetfilozófiai attitűdöt erősíteném. [...] Az önálló véleményalkotás jelen pillanatban teljesen ki van zárva. Létezik egy gyermekfilozófiai irányzat, aminek a lényege az, hogy kérdező-közösségeket hozzanak létre már alsóban. Megtanítja a gyerekeket kérdezni, gondolkodni, egy-egy problémát átvitatni. A legtöbb tantárgyban 30-40%-os előnyük van a többiekkel szemben.”

Ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy számára ez a fajta, általa optimálisnak tartott pedagógiai gyakorlat a történelemtanítás jelenlegi körülményei között nem valósítható meg. A diákok szempontja mellett két tanár szerint az éppen tanított téma határozza meg, hogyan építik fel a tanórát, milyen módszereket alkalmaznak. A téma fontosságát jelzi, hogy a 5. ábrán a második leggyakoribb szó az „anyag”. A diákok igényeinek figyelembevételén és a téma jellegén túl két további résztvevő a tanár személyiségét állította középpontba, hangsúlyozva, hogy jó előadói képességgel szinte bármi megtanítható. Tanár 1. (nő, 20 év tanítási tapasztalata) szerint már a tanárképzés időszakában eldönthető, hogy a hallgató alkalmas-e a pályára:

„Már első egyetemistaként részt kellene venni a középiskolai gyakorlatban, hogy beleszagoljanak abba, hogy szeretik-e ezt csinálni. [...] Ha nincs jó előadói képesség, nincs színészi képesség, akkor váltani kell.”

Annak kapcsán, hogy milyen tényezők akadályozhatják az ideálisnak tartott mindennapi gyakorlat megvalósítását, a résztvevők különböző okokra hívták fel a figyelmet. A nagy osztálylétszám (N=3) és az osztályterem felszereltségének hiányossága (N=2), ami elsősorban az IKT eszközöket és a digitális tananyagot foglalta magába, hátráltató tényezők lehetnek. Továbbá a tananyag szempontjából a kötelező érettségi, a koherens történetfilozófiai koncepció hiánya, a jelenkorral való kevés párhuzam és a nagyarányú ismeretjellegű tudás is megjelent egy tanár válaszában. Egy-egy tanár hivatkozott még a diákok nem megfelelő szintű absztrakciós fejlettségére, a tanári bizalommal való visszaélés lehetőségére és a tanórát megelőző felkészülési idő megnövekedésére.

A tantárggyal kapcsolatos attitűd kapcsán a történelemtanárok elmondták, hogy diákjaikat egyfajta természetes érdeklődés (N=4) jellemzi tanóráikon. Hárman megkülönböztették a diákok azon csoportját, akik szeretik a történelmet, és azokat, akik kötelezettségeik miatt tanulják. A természetes érdeklődés mellett a tantárgy komplexitásából fakadó tanulási nehézségekre is többen (N=4) hivatkoztak. Tanár 3. (férfi, 25 év tanítási tapasztalat) negatív meglátásainak is hangot adott. Szerinte a 21. század szülötteit egyre inkább az elidegenedés fogja jellemezni, ugyanis a valóságról kialakított képükbe nem tudják elhelyezni a korábbi, tradicionális történelemtanítást, ezért teljes mértékben támogatja a módszertani megújulást szorgalmazó törekvéseket.

A történettudományi kutatás és az iskolai történelemtanítás közötti hasonlóságokat illetően a megkérdezettek többsége (N=8) szerint a történettudomány és a történelemtanítás teljes mértékben különbözik egymástól, elsősorban egyfajta nézőpontbeli eltérés (N=7) miatt. Míg a történettudományi kutatásban egyértelműen egyfajta keresőszemléletet azonosítottak, addig az iskolai történelemtanítás szerintük átadó, közvetítő jellegű, a kettő között pedig egymást kiegészítő kapcsolatot feltételeztek. Mindössze egy történelemtanár nem utasította el a kettő közötti párhuzamot és azonosságokat, és kiemelte, hogy a történelemórán sok esetben olyan kreatív alkotómunka folyik, mint a tudományos kutatások esetében. Lényeges azonban kiemelni, hogy míg a különbséget látó tanárok a diákok szemszögéből közelítették meg a kérdést, addig a kapcsolatot feltételező elsősorban a tanár szerepére összpontosított.

2.1.4. Megbeszélés

A pilot kutatás során 9 gimnáziumi történelemtanárral készítettem félig strukturált interjúkat annak érdekében, hogy a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek hazai történelemtanításban való kutatásának lehetőségeit és esetleges nehézségeit feltérképezzem, illetve a jövőbeli vizsgálatok előkészítéséhez információt szerezsek.

Annak ellenére, hogy a kutatás célja nem kifejezetten a tanárok nézeteinek kategorizálása volt, elmondható, hogy a szakirodalommal összhangban (pl. Miguel-Revilla, Carril-Merino, & Sánchez-Agustí, 2021; Yilmaz, 2008) a megkérdezett tanárok alapvetően árnyalt, kifinomult nézetekkel rendelkeztek mind a történelmi tudás természetével, mind a történelmi tudás keletkezésével kapcsolatban, ami a képzettségükkel és a sokéves tanítási tapasztalatukkal hozható összefüggésbe (Fives et al., 2017). A történettudományt meghatározott módszertannal rendelkező tudományágként értelmezték. A történelmi tudás keletkezése kapcsán egyetértettek abban, hogy a történészek sokszor eltérő következtetésekre jutnak ugyanazon téma kapcsán. Ennek oka elsősorban a szubjektivitásával magyarázható, ami egyrészt a történész, másrészt a forrás szemszögéből azonosítható. Az egyes elméletek közötti eligazodásban a többség szerint a különböző értékelési kritériumok (pl. korszak, történész, tartalmi-szabályozó dokumentumok, tankönyv) nyújtanak támpontot.

A történelemtanítást érintő kérdések esetében a tanárok alapvetően tanulóközpontú megközelítést képviseltek. A történelemtanítással kapcsolatos nézeteik egyértelműen árnyaltak és kifinomultak, válaszaikban pedig visszaköszöttek a tartalmi-szabályozó dokumentumok (pl. Nat, 2012) iránymutatásai. A történelemtanítás legfontosabb céljainak kiválasztásában is a diákok mindennapi életben való boldogulását tartották szem előtt. A megkérdezettek döntő többsége szerint az ismeretek átadása és a képességek fejlesztése közötti egyensúly megteremtésére kell törekedni a történelemórán. Az ehhez szükséges osztálytermi gyakorlat jellemzésében egyértelműen kirajzolódott annak komplexitása, ugyanis a megkérdezett tanárok a diákok

és a tanár személyiségét, valamint az éppen tanított téma jellegét is kiemelték, mint befolyásoló tényezőket.

A félig strukturált interjúk során egyértelművé vált, hogy a téma hazai viszonylatban való újszerűségéből és elvont jellegéből adódóan törekedni kell a fogalmak pontos definiálására, az így kialakul terminusok következetes használatára, valamint a kérdések direkt, kevésbé elvont jellegű megfogalmazására. Továbbá fontos megállapítás, hogy a nyitott kérdésekre adott válaszokból az is világossá vált, hogy a tanárok különböző nézőpontból közelítenek meg egy-egy kérdést. Mindez összefüggést mutat a Barzai és Weinstock (2015) által az episztemológiai nézetek kutatásával kapcsolatos nehézségekkel, amely szerint a nem egyértelmű megfogalmazások gátolják a következetes vonatkoztatási pont megválasztását (pl. a történész vagy a történettudomány felől közelítjük meg a múlttal való foglalkozást). Az ilyesfajta módszertani megfontolásokat különösen a diákokat bevonó kutatások kapcsán fontos egyértelművé tenni.

A pilot vizsgálat egyik nagyon fontos tanulsága, hogy a tanárok többsége szerint a történettudományi kutatást és az iskolai történelemtanítást eltérő, ám egymást kiegészítő tevékenységként kell értelmezni. A többség szerint a történettudományi kutatás alapvetően egy alkotómunka, addig a történelemtanítás a történészi munka produktumának széles nyilvánosság felé való közvetítése. Mindez hasonlóságot mutat a Gyáni (2015) által megfogalmazott, történészi állásponttal, aki a történettudományi kutatás során megalkotott tudás átadásaként jellemezte az iskolai történelemtanítás tevékenységét (1.1.2. fejezet). A további kutatásokban fontos szempont lehet ennek a viszonynak a tisztázása.

Összességében elmondható, hogy a tanárokat meglepte a kutatás témája, teljesen újszerűnek ítélték meg azt, ugyanakkor nagy érdeklődést mutattak a történelem, a történettudomány és a történelemtanítás kapcsolatára vonatkozó, a történelemtanítást alapjaiban befolyásoló kérdések iránt. A kutatás alapján megfogalmazott tanulságokat, így a terminológiai következetességet és tudatosságot, illetve a direkt nézőpont-kijelölést felhasználtam az ezt követő, a 2.2. és 2.3. fejezetekben bemutatott kutatásokban.

Annak ellenére, hogy a jelen pilot vizsgálatnak nem volt kifejezett célja a megkérdezett történelemtanárok „episztemológiai profiljának” kialakítása, mégis megfelelő támpontot nyújt a kutatásnak ebbe az irányba való továbbfejlesztéséhez. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak egy olyan kérdőív kialakításához, amely változatosabb szociodemográfiai háttérű és nagyobb mintaelemszámú vizsgálatokat is lehetővé tesz.

2.1.5. A kutatás korlátai

A bemutatott kutatás pilot jellegű, az általános tájékozódást szolgálta a téma hazai körülmények között való kutathatósága kapcsán. A korlátok ennek megfelelően különböző szempontból azonosíthatók: a minta elemszáma, az alkalmazott mérőeszköz, az adatfelvétel és az adatelemzés jellege.

A minta elemszáma viszonylag alacsony, és a résztvevők bevonására hólabda mintavételi módszerrel került sor. Mindennek eredményeképpen két gimnáziumból kerültek ki a kutatás résztvevői, akik közül mindannyian gyakorlatvezető mentortanári feladatokat is elláttak. Az utóbbi tényező miatt feltételezhető, hogy a tanárok az átlagnál mélyebb szakmai ismerettel és elköteleződéssel rendelkeznek.

Az interjúprotokoll angolról magyar nyelvre való fordítását magam végeztem el. Ezen túlmenően az interjúkat is magam készítettem el, rögzítettem, az adatokat pedig egyedül elemeztem. Az adatelemzés során kizárólagosan leíró statisztika, ebből is gyakoriságok kerültek bemutatásra.

Figyelembe véve a pilot vizsgálat általános tájékozódási célját és a felsorolt korlátait megállapítható, hogy a kutatás eredményei és következtetései nem általánosíthatók a hazai történelemtanári közösségre, ugyanakkor hasznos információkkal szolgálnak a nagymintás kutatások megalapozásához.

A kutatás folytatásaként elsősorban a minta elemszámának növelése lenne fontos. Az interjúprotokoll fordításának átdolgozásával lehetőség nyílna egy nagymintás méréseket lehetővé tevő kérdőív kialakítására. Mivel a bemutatott kutatás során egy viszonylag homogén minta nyilatkozott a történelem és a történelemtanítás jellegével kapcsolatban, ezért célszerű lenne további tanárok, tanárszakos hallgatók és pályakezdő tanárok bevonása a kutatásba.

2.2. EGY EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEKET MÉRŐ KÉRDŐÍV MAGYARORSZÁGI ADAPTÁLÁSA

Az értekezés egyik központi célkitűzése egy olyan mérőeszköz adaptálása, amely lehetővé teszi a történelemről alkotott episztemológiai nézetek kvantitatív módszerrel történő mérését a hazai történelemtanítás kontextusában. Eddigi szakirodalmi ismereteim alapján Magyarországon nem végeztek még ilyen irányú vizsgálatokat. A nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján a Stoel és munkatársai (2017) által kifejlesztett kérdőív alkalmazása mellett döntöttem, mivel az episztemológiai nézetek kutatása kapcsán felhalmozódott több évtizedes eredményeket integratív szemlélettel ötvözi (1.2.2.4. fejezet). A mérőeszköz hazai környezetben való működésének egyes jellemzőit korábbi tanulmányokban és konferencia-előadások formájában ismerttettem. A jelen fejezetben a *Kósa (2020): Egy történelemről alkotott episztemológiai nézetek vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása* című publikáció alapján, ugyanakkor annak átdolgozott és kibővített formájában mutatom be a kérdőív kipróbálásának körülményeit, eredményeit és tanulságait.

2.2.1. Kutatási célok, kérdések és hipotézisek

A kutatás fő célja a Stoel és munkatársai (2017) által kidolgozott kérdőív adaptálása volt. Annak érdekében, hogy a kérdőív pszichometriai jellemzőit feltárjam, az alábbi kutatási kérdések és hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

KK₄: Alkalmazható-e Magyarországon a Hollandiában használt kérdőív?

H₄: Feltételezésem szerint a kérdőív alkalmazható Magyarországon, elsősorban azért, mert absztrakt, történelmi témától független állításokat tartalmaz (Stoel et al., 2017).

KK₅: Milyen faktorstruktúrával rendelkezik a kérdőív a magyar mintán?

H₅: Feltételezem, hogy a holland mintán feltáró faktoranalízissel igazolt 3 skála a magyar minta esetében is azonosítható, elsősorban a kérdőív állításainak témafüggetlen jellege miatt.

KK₆: Milyen kapcsolatban állnak a kérdőív skálái a diákok tanulmányi eredményével?

H₆: Feltételezem, hogy a történelem osztályzat pozitív korrelációban áll az árnyalt nézetekkel (Stoel et al., 2017), illetve negatív összefüggés van a naiv állításokkal. Ennek háttérében pedig a történelemmel való foglalkozás és a tudás elmélyülése közötti lineáris kapcsolat áll (pl. Mu-
is, Bendixen, & Haerle, 2006; Schommer-Aikins, 2004).

H₇: Az episztemológiai nézetek tudományterület-függőségének mérsékeltsége (Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003) okán feltételezésem szerint a matematika és az irodalom tan-

tárgyból kapott előző tanév végi osztályzatok szignifikáns pozitív korrelációban vannak az árnyalt, míg negatívban a naiv nézetekkel.

KK7: Milyen összefüggés van a kérdőív skálái és a diákok tervezett legmagasabb iskolai végzettsége között?

H8: Feltételezésem szerint minél magasabb az elérni kívánt iskolai végzettség szintje, annál pozitívabban értékelik a diákok az árnyalt, illetve negatívban a naiv állításokat tartalmazó skálákat.

KK8: Azonosítható-e kapcsolat a diákok episztemológiai nézetei és szocioökonómiai státusza között?

H9: A szocioökonómiai státusz egyik indikátorának tekinthető szülők iskolai végzettsége (Trautwein & Lüdtke, 2007) tekintetében feltételezem, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a szülők, a diákok annál inkább értékelik pozitívan az árnyalt állításokat, míg elutasítják a naivakat.

KK9: Milyen összefüggés van az episztemológiai nézetek és a diákok otthonában található könyvek száma között?

H10: A szakirodalom alapján feltételezhető, hogy minél magasabb a saját háztartásban elérhető könyvek száma, annál pozitívabban értékelik a diákok a kérdőív árnyalt, míg utasítják el a naiv állításait (Trautwein & Lüdtke, 2007).

2.2.2. Módszerek

2.2.2.1. Minta

A vizsgálat során összesen 510 11. és 12. évfolyamos tanuló töltötte ki a kérdőívet (8. táblázat). A mintaválasztás indoklása és relevanciája több szempontból is megadható. Egyrészt a kutatás elvégzésekor érvényben levő 2012-es Nemzeti alaptanterv meghatározása alapján a 11. és 12. évfolyamokon már a diákok olyan tudás birtokában vannak, amely a történelem kapcsán árnyalt gondolkodókká teszi őket, ismerik és értik azokat a módszereket és eljárásokat (pl. forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás, problémaközpontú szemlélet), amelyeket a történettudomány használ (Nat, 2012). Másrészt a Stoel és munkatársai (2017) által végzett kutatásba is a középfokú oktatást fejező diákokat (17 és 18 év átlagéletkor) vonták be.

A mintát 263 11. évfolyamos ($M_{\text{életkor}}=17,15$, $SD=0,72$) és 246 12. évfolyamos tanuló ($M_{\text{életkor}}=18,06$, $SD=0,64$) alkotta. A nemek tekintetében a lányok ($N=326$, 63,9%) voltak többségben. Összesen három gimnázium tanulói töltötték ki a kérdőívet.

5. táblázat. A minta általános demográfiai jellemzői

Évfolyam	Tanulók száma (N)	Életkor (év) (teljes minta)		Nem		Tanulók száma intézményenként		
		átlag (M)	szórás (SD)	Lányok	Fiúk	Iskola_1	Iskola_2	Iskola_3
11.	263	17,15	0,72	164	98	127	72	64
12.	246	18,06	0,64	161	83	112	42	92
Összesen	510	17,59	0,82	326	181	239	115	156

2.2.2.2. MÉRŐESZKÖZÖK

A kutatás során az 5. mellékletben található kérdőívet használtam. A kérdőívben a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek mellett általános demográfiai jellemzőkre, az előző tanév végi osztályzatokra, az elérni kívánt iskolai végzettségre és a szocioökonómiai státuszra vonatkozó kérdések is találhatók.

Episztemológiai nézetek. Tekintve a nemzetközi szakirodalom trendjeit, a Gerhard Stoel és munkatársai (2017) által kidolgozott kérdőív a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kutatása terén tartalmi és szerkezeti szempontból rendkívül innovatív és integratív szemléletű mérőeszköz, kutatómódszertani és pedagógiai relevanciája sokrétű. Egyrészt az episztemológiai nézetek oktatáspszichológiai és neveléstudományi megközelítésű, mintegy fél évszázados múlttra visszatekintő kutatási paradigmáinak minden releváns elemét ötvözi. A nézetek egy dimenzióban értelmezett háromszintű fejlődésével (pl. Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009) összeegyeztették a multidimenzionalitás elvét (pl. Hofer & Pintirch, 1997; Schommer-Aikins, 2004). Másrészt azáltal, hogy mind az általános megközelítésű, mind a tudományterület-specifikus kutatási előzményekre is alapoznak, követik a szakirodalomban elfogadott megállapítást, amely szerint az episztemológiai nézetek egyszerre tudományterület-től függetlenek és tudományterület-specifikusak (pl. Buehl, Alexander, & Murphy, 2002; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; Muis, Bendixen, & Hearle, 2006; Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003). A mérőeszköz pedagógiai relevanciáját az adja, hogy egy, a tanítási gyakorlatba is bevonható, alapvetően diagnosztikus célokat szolgáló mérőeszköz.

A kiválasztott kérdőív formai jellemzőit tekintve egy önkitöltős, 26 darab egymondatos állítást tartalmazó, Likert-skálás kérdőív. Az állításokat nagyrészt a történelem-specifikus *Beliefs about History Questionnaire (BHQ)* kérdőív (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009) alapján fogalmazták meg. Általános tulajdonságaikat tekintve az állítások zárt végűek és absztraktak, azaz témafüggetlenek. A történelemtanítás területén végzett korábbi kutatásokhoz (pl. Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; VanSledright & Reddy, 2014) hasonlóan az állításokat 6-fokú Likert-skálán kell értékelni, amelyen az 1 az *egyáltalán nem értek egyet*, a 6 pedig a *teljes mértékben egyetértek* álláspontot jelöli.

A kérdőív tartalmát meghatározó elméleti keretrendszer az 1.2.2.4. fejezetben (1. táblázat) mutattam be részletesen. Stoel és munkatársai az episztemológiai nézetek kutatási paradigmáinak két alapvető jellemzőjét, a dimenzionalitást és a nézetek fejlődését vetítették egymásra, amely alapján meghatározták a kérdőív 5 skáláját (6. táblázat).

A történelmi tudás keletkezésével kapcsolatban árnyalt, kifinomult nézetet tükröző álláspont szerint a tudás mint emberi produktum létrehozásában olyan tudományos kritériumok, intézményesült eljárások és módszerek alkalmazhatók a bizonyítékok, illetve források értékelésére, amelyek alapján megbízható következtetések fogalmazhatók meg (történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála, *historical knowing: nuanced*). Ezt a skálát Stoel és munkatársai (2017) *történelmi módszertan*, illetve Kuhn, Cheney és Weinstock (2000) nyomán kritikai gondolkodásként értelmezték. Példa az ilyen jellegű nézetekre: 2. *A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.*

A tudás keletkezésére vonatkozó naív, kezdetleges nézetek szerint a tudás forrása külső objektívációk (pl. tankönyv, tanár mint tekintélyszemély) által direkt módon történik (történelmi tudás keletkezése: naív skála, *historical knowing: naive*), például 16. *Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.*

A történelmi tudás természetére vonatkozó naiv nézetek közös jellemzője, hogy a tudás statikus, nem változik és egyszeri (történelmi tudás: objektív skála, *historical knowledge: objective*), például 9. *Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.*

A szubjektív álláspont szerint a tudás bizonytalan (történelmi tudás: szubjektív skála, *historical knowledge: subjective*) a megismerő miatt pedig mindig egyéni, személyes jellegű. Erre példa a kérdőív 7. számú állítása: *A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban törtétekről.*

A fejlettség legmagasabb szintjén az *árnyalt* (vagy *kritérialista*) gondolkodó tudja, hogy a tudás a megismerő érintettsége okán bizonytalan (történelmi tudás: bizonytalan skála, *historical knowledge: uncertain*), például 26. *Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkoznak az okokról.*

A skálák elnevezései még nem állandósultak, így a magyar megnevezések saját megfontoláson alapszanak. A szakértőkkel (n=7) és végzős középiskolásokkal (n=922) végzett empirikus vizsgálataik során a kutatók 26 állításból 21-et 5 faktorba soroltak, ebből feltáró faktorelemzéssel az első 3 faktor létét sikerült empirikusan is igazolni (összesen 15 állítás).

Az episztemológiai nézetekre vonatkozó állítások mellett a kérdőív háttérkérdéseket is tartalmazott, amelyek egy része a 2016-os Országos Kompetenciamérés tanulói kérdőívéből származik (OKM, 2016).

Tanulmányi eredmény. Az előző tanév végi történelem, valamint magyar nyelv, irodalom és matematika osztályzatra is rákérdeztem.

Tanulmányi motiváció. A tervezett legmagasabb iskolai végzettséget 5 válaszlehetőség közül kellett kiválasztani. A kérdést és a válaszlehetőségeket az Országos Kompetenciamérés háttérkérdőíve alapján készítettem el (OKM, 2016).

Szocioökonómiai státusz. Annak érdekében, hogy a diákok rendelkezésére álló kulturális tőkét felmérjem, Trautwein és Lüdtke (2007) kutatása nyomán a szülők, illetve nevelőszülők iskolai végzettségét, valamint az otthon található könyvek számát tekintettem indikátoroknak. A 2016-os Országos Kompetenciamérés (2016) háttérkérdőívének vonatkozó kérdéseit alkalmaztam a kérdőívben.

6. táblázat. Stoel és munkatársai kérdőívének skálái és az azokhoz tartozó állítások

Skála	A skálához tartozó állítások
1. Történelmi tudás keletkezése: árnyalt (Történelmi módszer-tan/kritikai gondolkodás)	2. A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez. 4. A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket. 5. A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez. 6. A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljuk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket. 15. Egy jó történelmi munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket. 22. A történelem a múlt irántuló kritikai vizsgálódás.
2. Történelmi tudás keletkezése: naív	10. Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történelmi tanulmányok megbízhatóságát. 16. Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában. 17. Nem lehetséges a lényeget pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket. 20. Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.
3. Történelmi tudás: objektív	3. Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz. 8. A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák. 9. Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak. 18. Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre. 21. Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.
4. Történelmi tudás: szubjektív	7. A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről. 12. A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei. 14. A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mindazt, amit valamiről hallunk és olvasunk, amikor a források ellentmondanak egymásnak.
5. Történelmi tudás: bizonytalan	24. Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak. 26. Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkoznak a forrásokról.
Eltávolított itemek	1. A történelmi kutatások célja mindent pontosan ugyanúgy rekonstruálni, ahogy az a múltban volt és megtörtént. 11. Amikor forrásokat vizsgálunk, fontos a szerző nézőpontjának ellenőrzése is. 13. A történelmi eseményekről folyamatosan újabb és újabb magyarázatok fognak születni. 19. Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban. 23. Ha két különböző történet is létezik a múltból, akkor csak az egyik lehet helytálló. 25. Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja.

Megjegyzés: A számozás az állítások kérdőívbeli sorrendjét jelzi.

2.2.2.3. Adatgyűjtés

A vizsgálat szándékáról elektronikus úton értesítettem Gerhard Stoelt, aki hozzájárult a mérőeszköz alkalmazásához. A kérdőív állításainak magyar nyelvre való fordítása több lépésben, szakértők bevonásával történt. Először két fordító egymástól függetlenül magyarra fordította az állításokat. Ezt követően két másik fordító magyarról angolra fordította vissza az állításokat.

kat. Az így kialakult változatokat (7. melléklet), azok egymással való viszonyát egy, a témában tapasztalattal rendelkező neveléstudományi szakértő véleményezte. Mindezek alapján a kérdőív magyar nyelvű változatát dr. Kojanitz László véglegesítette, aki a történelemtanítás kutatása mellett számos tankönyv szerzője is, azaz a tudományterület nyelvezetében jártas szakértő.

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága véleményezte a kutatást, a mérőeszköz alkalmazását pedig jóváhagyta.

A kutatási szándékról több, elsősorban a dél-alföldi régióba tartozó gimnázium igazgatóját és történelemtanárát értesítettem, végül három iskola adott pozitív visszajelzést. Az adatfelvételre 2018 októbere és decembere között került sor három város egy-egy gimnáziumában. A kitöltés minden esetben tanórai keretek között zajlott, aminek elején legtöbbször személyesen ismertettem a kutatás témáját és menetét. Néhány esetben az adott tanár tette meg ezt az előzetesen kiküldött kutatási leírásban található instrukciók alapján. Ezt követően a 11. és 12. évfolyamos tanulók dönthettek a kérdőív kitöltéséről, ami minden esetben önkéntes és anonim volt, valamint átlagosan 15-20 percet vett igénybe.

2.2.2.4. Adatelemzés

Az adatok kódolását és rögzítését követően a klasszikus és a modern tesztelmélet módszereit alkalmazva végeztem el a kérdőív működésére fókuszáló elemzéseket, amelyekhez az SPSS 22.0, az SPSS Amos 22.0 és ConQuest 3.0 adatelemző szoftvereket használtam.

DeBacker és munkatársai (2008) nyomán a kérdőív faktorstruktúrájának elemzéséhez a teljes mintát véletlenszerűen két részre osztottam. Az 1. mintán az SPSS 22.0 programban a leíró statisztikai elemzéseket, a megbízhatóságot mutató Cronbach-alfa értékeket, korrelációelemzést számítottam, illetve a feltáró faktoranalízist (EFA, *Exploratory factor analysis*) végeztem. Az EFA elemzés elvégezhetőségének megállapítására a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mutató és a Bartlett szfericitás teszt értékét vettem figyelembe (Hilton, McMurray, & Bownlow, 2014). A KMO-mutató értéke a változók közötti korrelációt jelzi, ami a változók faktorokba való csoportosulásának alapja. A 0,5 feletti értékű KMO-mutató esetén az elemzés elvégezhető (Hilton, McMurray, & Bownlow, 2014). A szignifikáns Bartlett szfericitás teszt pedig azt mutatja, hogy vannak a változók között olyan kapcsolatok, amelyeket az EFA felderíthet (Hilton, McMurray, & Bownlow, 2014).

A 2. mintán a megerősítő faktoranalízist (CFA, *Confirmatory factor analysis*) a strukturális egyenletmodellező SPSS Amos 22.0 programban készítettem el. Az elemzés képes megmutatni, hogy az előre meghatározott mérési modellek alkalmazhatóak-e a vizsgált adatokon. A manifeszt és látens változók, azaz a kérdőív itemei és skálái közötti összefüggéseket leíró mérési modellek illeszkedését a szakirodalommal összhangban (pl. Goodboy & Kline, 2017; Mai, Niemand, & Kraus, 2021; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) Hu és Bentler (1999) által ajánlott abszolút és relatív illeszkedési mutatók és referenciaértékeik alapján elemeztem (7. táblázat). A χ^2 -próba egy statisztikai hipotézisvizsgálat, amelynek értéke akkor megfelelő, ha nem szignifikáns ($p > 0,5$). A próba mintaelemszám-érzékenységének kiküszöbölését a különböző illeszkedési mutatók segítik (Byrne, 2010). A χ^2 és a szabadságfok (df, degree of freedom) hányadosa adja meg a CMIN/df értékét, ami 3 alatt megfelelő, de már 5 alatt is elfogadható. Az abszolút illeszkedési mutatók (*absolute fit indices*) közül az RMSEA (*root mean square error approximation*), az SRMR (*standardized root mean square residual*) és a GFI (*goodness of fit index*) eredményeket vettem alapul. Az SRMR értéke 0 és 1 közé eshet, amelyben a 0,06 alatti érték jelez megfelelő illeszkedést a hipotetikus modellhez. Az

RMSEA 0,05 alatt jó, 0,05 és 0,10 mérsékelt, míg 0,10 felett egyértelműen rossz illeszkedésről tanúskodik. A GFI 0,95-ös érték felett mutat jó illeszkedést (Münnich & Hidegkuti, 2012). A relatív illeszkedési mutatók (*relative fit indices*) közül a CFI (comparative fit index) és a TLI (Tucker-Lewis index) értékeit vizsgáltam. A CFI 0,95 felett kifejezetten jó, de már 0,90-et meghaladó érték is megfelelő, a 0,80-tól nagyobb érték pedig még elfogadható. A TLI 0,95 felett jó (Hu & Bentler, 1999).

7. táblázat. A megerősítő faktoranalízis (CFA) modellilleszkedési mutatói és referenciaértékei

Illeszkedési mutató		Referenciaérték (Hu & Bentler, 1999)
Abszolút illeszkedési mutató	CMIN/df	< 3 jó (< 5 elfogadható)
	SRMR	≤ 0,6
	RMSEA	< 0,5 jó ≤ 0,5-0,10 elfogadható > 0,10 rossz
	GFI	≥ 0,95 jó
	CFI	≥ 0,95 kifejezetten jó > 0,90 jó > 0,80 elfogadható
Relatív illeszkedési mutató	TLI	> 0,95 jó

A klasszikus tesztelméleti eljárások mellett a modern tesztelméletet (IRT, item-response theory) is alkalmaztam. A modern tesztelmélet a személy (diák) képességének és az item (kérdőív állítása) nehézségének figyelembevételével ad becsléseket azt illetően, hogy a diák milyen valószínűséggel old meg egy adott itemet. Minden személyhez egy adott képességszint, illetve minden itemhez egy meghatározott nehézségi szint társítható. A megközelítés alapvetése, hogy minél magasabb képességszinttel rendelkezik valaki, annál nagyobb az esélye, hogy megoldjon egy adott itemet. Az itemek esetében pedig a nehezebbeket kisebb valószínűséggel oldják meg, mint a könnyebbeket (Molnár, 2005). Mivel a jelen vizsgálat célja elsősorban egy olyan mérőeszköz magyar nyelvre való adaptálása volt, amely a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek nagymintás, kvantitatív vizsgálatát teszi lehetővé, ezért kulcsfontosságú a modern tesztelmélet által biztosított itemszintű vizsgálatok elvégzése.

Mivel a kutatásban alkalmazott kérdőív állításait 6-fokú Likert skálán kell értékelni, ezért a parciális kredit modellt (PCM, *Partial credit model*) alkalmaztam (pl. Bacsá, 2012; Molnár, 2005, 2006, 2013). A modern tesztelméleten belül a dichotóm változókra kidolgozott Rasch-modell továbbfejlesztett változatai a rangskálás modell (RSM, *Rating scale model*) és a parciális kredit modell, amelyek képesek többfokozatú változók kezelésére is. A rangskálás modell alapvetően olyan mérésekben alkalmazható, ahol a skála egyes fokozatai között azonos távolságokat feltételezhetünk (pl. attitűdmérésre alkalmazható Likert-skála) (Molnár, 2008, 2013). Abban az esetben, ha a skálafokozatok közötti azonos távolság nem adott (pl. problémamegoldó gondolkodás esetében több válaszlehetőség is jó, illetve azok között a súlyokban van eltérés), a parciális kredit modell használható (Molnár, 2008, 2013). A jelen vizsgálatban adottak az azonos skálatávolságok, mégis a parciális kredit modell használata mellett döntöttem (pl. Bacsá, 2012), ugyanis Molnár (2008) matematikai mérések alapján arra a következtetésre jutott, hogy a parciális kredit modell precízebb parametrizációt biztosít.

A Rasch-modellhez hasonlóan a parciális kredit modell esetében is elmondható, hogy egy adott személy képességparamétere az alapján határozható meg, hogy milyen nehéz az item, amit 50%-os valószínűséggel meg tud oldani. Az item nehézségparaméterét az a képességszint adja meg, amelyen 50-50% az adott item megoldásának valószínűsége. Ugyanakkor mivel a parciális kredit modell esetében többértékű itemekről van szó, ezért az itemen elért pontszámokhoz társítható nehézségi szinteket az ún. thurstoni küszöb adja meg (Molnár, 2008). Mivel a kutatás elsősorban a kérdőív itemeinek működésére fókuszál, ezért a parciális kredit modell itemilleszkedés-vizsgálatainak eredményeit mutatom be. Az illeszkedési mutatók (*fit indices*) alapján meghatározható, hogy az item ugyanazt a konstruktumot méri-e, mint a tesztben található többi item, mennyire illik azok közé. Az itemek illeszkedésének vizsgálataira használt mutatók az *MNSQ* (*mean-square*) és a *t* érték. Az *infit* (súlyozott) *MNSQ* azt mutatja meg, hogy az elméleti úton és az empirikus adatok alapján kialakított görbék mennyire esnek egybe egymással. Értéke akkor megfelelő, ha minél inkább közelít 1-hez, azaz a két görbe teljesen egymáson fekszik. Az értékek 0,70 és 1,30 között még elfogadhatók, de amennyiben ettől jelentősen kisebbek vagy nagyobbak, akkor az adott item nem jól mér, vagyis nem illeszkedik az adott pszichikus konstruktumot mérő itemek sorába (Molnár, 2003, 2006). Az *MNSQ* szórásának és átlagának figyelembevételével határozható meg az *infit t* érték, amely 1,96 és -1,96 között elfogadható (Molnár, 2006). Az itemek viselkedését az item karakterisztikus görbék (*ICC*, *item characteristics curves*) vizualizálják.

A parciális kredit modell elemzések elvégzéséhez szükség volt az adatok átkódolására (Molnár, 2013), így a 6-fokú Likert-skála értékei 0 és 5 között alakultak. Ezen túlmenően a modern tesztelmélet az item nehézségi indexe mellett a személy képességparamétere alapján végzi a számításokat, ezért a naiv állításokat tartalmazó két skála (történelmi tudás keletkezése: naiv és történelmi tudás: objektív) esetében fordított kódolást kellett végrehajtani [*recode* (5,4,3,2,1,0 0,1,2,3,4,5) parancssorral]. Mindezt az indokolta, hogy a naiv állítások esetében minél kisebb számot jelöl be a diák, annál kifinomultabb, szofisztikáltabb nézetekkel rendelkezik. Az elemzéseket a ConQuest 3.0 adatelemző program segítségével végeztem el.

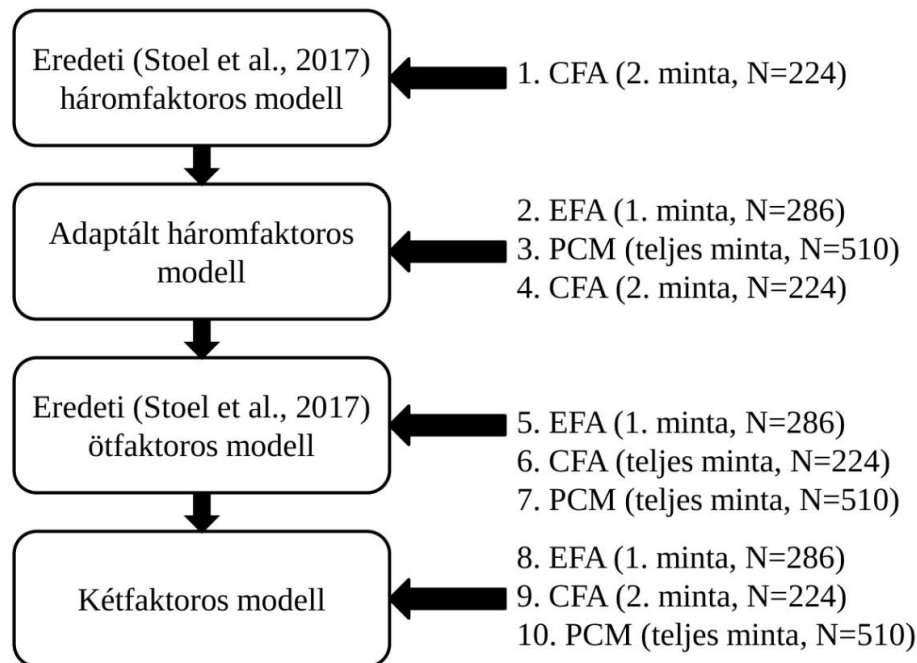
A kérdőív skálái és a háttérváltozók közötti kapcsolat feltárására páros *t*-próbát, varianciaanalízist és korrelációelemzést alkalmaztam.

2.2.3. Eredmények

2.2.3.1. A kérdőív faktorstruktúrájának vizsgálata

2.2.3.1.1. Háromfaktoros modellek

A kérdőív faktorstruktúrájának feltárása érdekében több lépcsőben (6. ábra) a minta egyik felén (2. minta, $N=224$) megerősítő (CFA), a másik felén (1. minta, $N=286$) pedig feltáró (EFA) faktoranalízist végeztem, valamint a modern tesztelméletben alkalmazott parciális kredit modellt (PCM; teljes minta, $N=510$) is alkalmaztam. A kapott eredményeket a 6. ábrán felvázolt sorrendben mutatom be.



6. ábra. A kérdőív működésével kapcsolatos elemzések folyamatábrája

Az *első elemzés* során megerősítő faktoranalízist végeztem a Stoel és munkatársai (2017) által validált 3 skála (történelmi tudás keletkezése: árnyalt; történelmi tudás keletkezése: naiv; történelmi tudás: objektív) 15 itemének bevonásával. Az eredeti kutatásban kialakított háromfaktoros modell 8. táblázatban ismertetett illeszkedési mutatói alapvetően kielégítők. Ugyan a χ^2 -próba szignifikáns, de a CMIN/df értéke jó, mivel nem haladja meg a 3-at (Hu & Bentler, 1999). Az abszolút illeszkedési mutatók közül az RMSEA értéke (0,035) is kifejezetten jó, hiszen alacsonyabb, mint 0,05 (Hu & Bentler, 1999).

8. táblázat. A kérdőív (Stoel et al., 2017) hipotetikus modelljeinek megerősítő faktorelemzései

Modell	Itemek száma	χ^2	df	p	CMIN/df	SRMR	RMSEA (90% CI, p<0,05)	GFI	CFI	TLI
Eredeti háromfaktoros	15	143,63	87	0,000	1,161	0,071	0,035	0,924	0,789	0,745
Adaptált háromfaktoros	13	88,42	62	0,015	1,426	0,064	0,044	0,942	0,878	0,846
Eredeti ötfaktoros	21	278,75	109	0,000	1,742	-	0,058	0,891	0,721	0,669
Adaptált kétfaktoros	26	653,64	229	0,000	2,876	0,074	0,061	0,890	0,702	0,671

Megjegyzés: df=degree of freedom; SRMR=Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation. GFI=Goodness of Fit Index; CFI=Comparative Fit Index; TLI=Tucker–Lewis Index

A szintén abszolút illeszkedési mutató, SRMR értéke (0,07) meghaladja a Hu és Bentler (1999) által meghatározott 0,06-os értéket, de Brown (2015) szerint még az elfogadhatóság határán belül (<0,08) van. A GFI értéke a 0,95-ös határérték (Hu & Bentler, 1999) felé közelít (GFI= 0,924). A relatív illeszkedési mutatók, a CFI és a TLI, mindkét esetben 0,80 alatti értékeket jeleznek, ami gyenge kapcsolatot mutat a hipotetikus és a nullmodell között. Az eredeti (Stoel et al., 2017) háromfaktoros modell illeszkedési mutatói arra ösztönöztek, hogy további vizsgálatokat végezzek. A *második elemzés* szintén az eredeti, Stoel és munkatársai (2017) által validált három skála 15 állításának bevonásával végzett feltáró faktoranalízis (EFA) volt (9. táblázat).

9. táblázat. *A feltáró faktoranalízis eredményei az eredeti 3 skála esetében*

A kérdőív állításai az eredeti skálákkal	Faktorok, faktorsúlyok				Kommunalitás
	1	2	3	4	
15. Egy jó történeti munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	0,69				0,53
6. A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	0,64				0,48
5. A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	0,62				0,41
4. A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	0,60				0,47
2. A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	0,56				0,42
21. Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.		0,70			0,50
18. Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.		0,62			0,53
3. Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.		0,60			0,43
10. Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történeti tanulmányok megbízhatóságát			0,71		0,54
17. Nem lehetséges a lényeget pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.			0,66		0,50
20. Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.			0,59		0,41
16. Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.			0,47		0,46
8. A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.			0,23	0,62	0,45
9. Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adóttak.		0,21		0,62	0,45
22. A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.	0,38	0,28		-0,53	0,53
Sajátérték	2,58	1,91	1,44	1,18	
%-a a teljes varianciának	17,20	12,71	9,61	7,88	
Cronbach-alfa	0,66	0,51	0,51	0,32	

Megjegyzés: becslési módszer: Principal component analysis; forgatási módszer: Varimax rotáció Kaiser normalizációval. A |0,2|-nél kisebb faktorsúly kizárása. Az állítások előtti sorszámkok a kérdőívben szereplő sorrendet jelölik.

A számítások során főkomponens-elemzést (*Principal Component Analysis*) és Kaiser normalizációval Varimax rotációt alkalmaztam. A faktoranalízis elvégezhetőségét jelző Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke megfelelő (0,69), a szignifikáns Bartlett-féle szfericitás teszt ($p < 0,001$) pedig megerősítette, hogy a változók korrelálnak egymással, azaz az elemzés elvégezhető a mintán. A 9. táblázatban ismertetett eredmények alapján a vizsgált 15 item alapvetően négy faktorba különült el. A Stoel és munkatársai (2017) által végzett kutatással összhangban az első faktor a történelmi tudás keletkezése: árnyalt skálával, a második a történelmi tudás: objektív nézetek skálával azonosítható. A harmadik faktorba két olyan item került, amelyek viselkedése az állítások átvizsgálásának szükségességét jelzi. Az első három faktor a teljes varianciának mintegy 39,52%-ára ad magyarázatot. A következőkben az egyes faktorokat és az őket alkotó itemek viselkedését mutatom be a feltáró faktorelemzés, majd a parciális kredit modell eredményei alapján.

A Stoel és munkatársai (2017) által elvégzett vizsgálatban a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt állításokat tartalmazó skálát 6 item (6., 5., 4., 22., 15., 2.) alkotja 0,79 értékű, belső konzisztenciát kifejező Cronbach-alfával. Az általam végzett vizsgálatban az első faktor jeleníti meg ezt a skálát (9. táblázat), amelybe 5 állítás (15., 6., 4., 5., 2.) sorolható. A Cronbach-alfa értéke elfogadható, 0,66 (Hilton, McMurray, & Brownlow, 2014). Egyedül a 22. item (*A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.*) esetében nem egyértelmű a kapcsolódás, ugyanis az item a második faktorra is összefüggést mutat.

A második faktor a történelmi tudás: objektív skálát az eredeti 5 (9., 21., 3., 8., 18.; Cronbach-alfa=0,60) állításból 3 itemmel (3., 18., 21.; Cronbach-alfa=0,51) hozta létre a magyar mintán. A skála megbízhatóságának értéke igen alacsony (Hilton, McMurray, & Brownlow, 2014). A három állítástól alapvetően eltérő módon viselkedett a 8. (*A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.*) és a 9. (*Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.*) állítás, amelyek együtt alkotják a 4 faktort.

A 9. táblázat harmadik faktora, a történelmi tudás keletkezése: naiv skála abból a 4 itemből (17., 10., 16., 20.; Cronbach-alfa=0,51) épül fel, amelyet Stoel és munkatársai (2017) is azonosítottak elemzéseik során (17., 16., 10., 20; Cronbach-alfa=0,66). A Cronbach-alfa értéke ebben az esetben is alacsony (Hilton, McMurray, & Brownlow, 2014).

A negyedik faktorba került 8. és 9. item, valamint a 22. item viselkedését a *harmadik elemzés* során a parciális kredit modell segítségével igyekeztem tüzetesebben megvizsgálni. Az eredményeket a 10., 11. és 12. táblázatok összegzik, amelyekben feltüntettem a leíró statisztika mutatóit (átlag, szórás, medián) is.

A 12. táblázatban a történelmi tudás keletkezése: árnyalt állítások szerepelnek. A parciális kredit modell eredményei jól reflektálnak a korábban elvégzett feltáró faktoranalízisre, ugyanis míg az itemek többsége jó illeszkedéssel rendelkezik, addig a 22. item esetében túlilleszkedés figyelhető meg. Az infit t (=3,0) lényegesen meghaladja az elfogadható ($< |1,96|$; Molnár, 2006) referenciaértéket. A leíró statisztika adatai is azt mutatják, hogy a 22. item átlaga ($M=3,47$) és mediánja (3,00) alapján nem tekinthető minden kétséget kizárólag árnyalt fejlettségűnek.

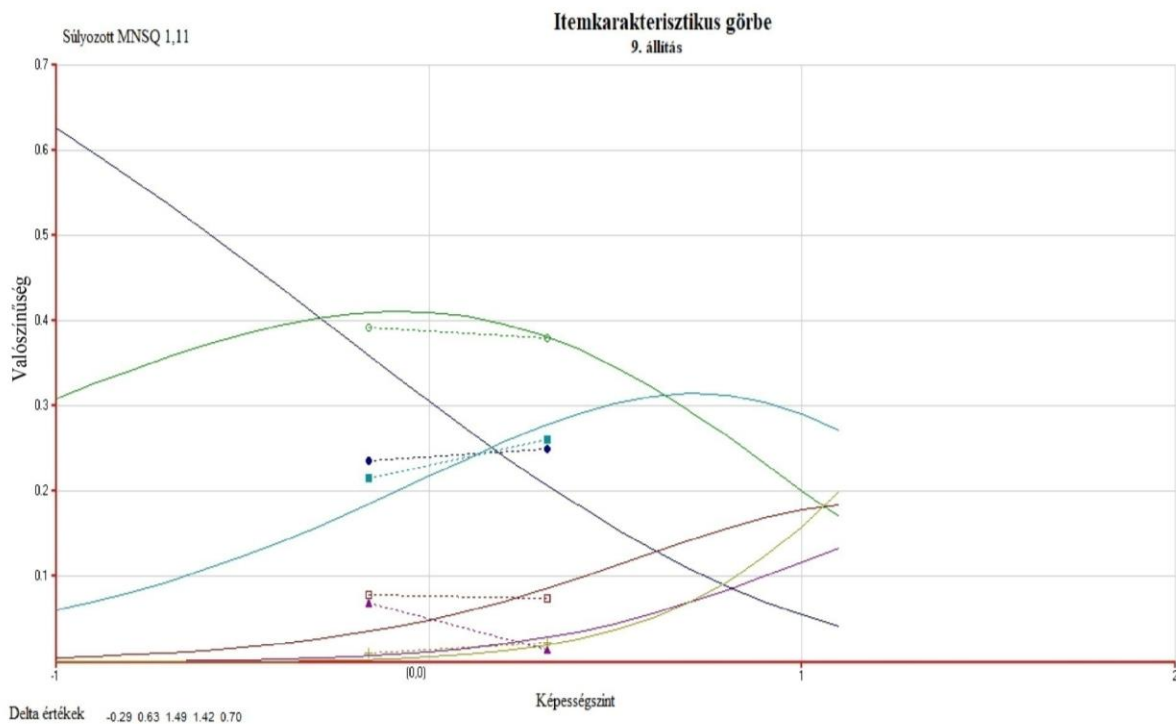
10. táblázat. A történelmi tudás keletkezése: árnyalt faktor adatai

Sorsz.	Állítás	Átlag	Szórás	Medián	Infit MNSQ	Infit t
15.	Egy jó történeti munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	4,97	1,03	5	0,89	-1,6
6.	A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	5,22	1,02	6	0,94	-0,7
4.	A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	4,82	1,10	5	0,98	-0,3
5.	A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	4,61	1,14	5	0,93	-1,01
2.	A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	4,54	1,01	5	1,04	0,7
22.	A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.	3,47	1,23	3	1,20	3,0

A második faktor (történelmi tudás: objektív skála) esetében az itemek többsége (18., 21., 3. és 8.) elfogadható illeszkedési mutatókkal rendelkezik, illetve a leíró statisztika értékei is abba az irányba mutatnak, hogy az állítások alapvetően naiv episztemológiai nézeteket jelenítenek meg. A 9. item (*Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adóttak.*) esetében az itemhez tartozó thurstoni küszöbök delta értékei (-0,29, 0,63, 1,49, 1,42, 0,70) is jól szemléltetik, hogy a 6-fokú Likert-skála 3. és 4. skálafokának kiválasztása magasabb képességszintet (1,49) feltételez, mint a 4. és 5. (1,42), illetve mindkettőtől kisebb képességszint szükséges az 5. és a 6. válaszlehetőségek megjelöléséhez. Mindezt a 9. item 7. ábrán látható itemkarakterisztikus görbéje szemlélteti.

11. táblázat. A történelmi tudás: objektív faktor adatai

Sorsz.	Állítás	Átlag	Szórás	Medián	Infit MNSQ	Infit t
18.	Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	2,53	1,53	2	0,96	-0,9
21.	Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.	2,45	1,33	2	1,01	0,2
9.	Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adóttak.	3,96	1,35	4	1,11	1,4
3.	Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.	2,54	1,24	2	0,93	-1,3
8.	A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.	3,83	1,22	4	1,00	-0,0



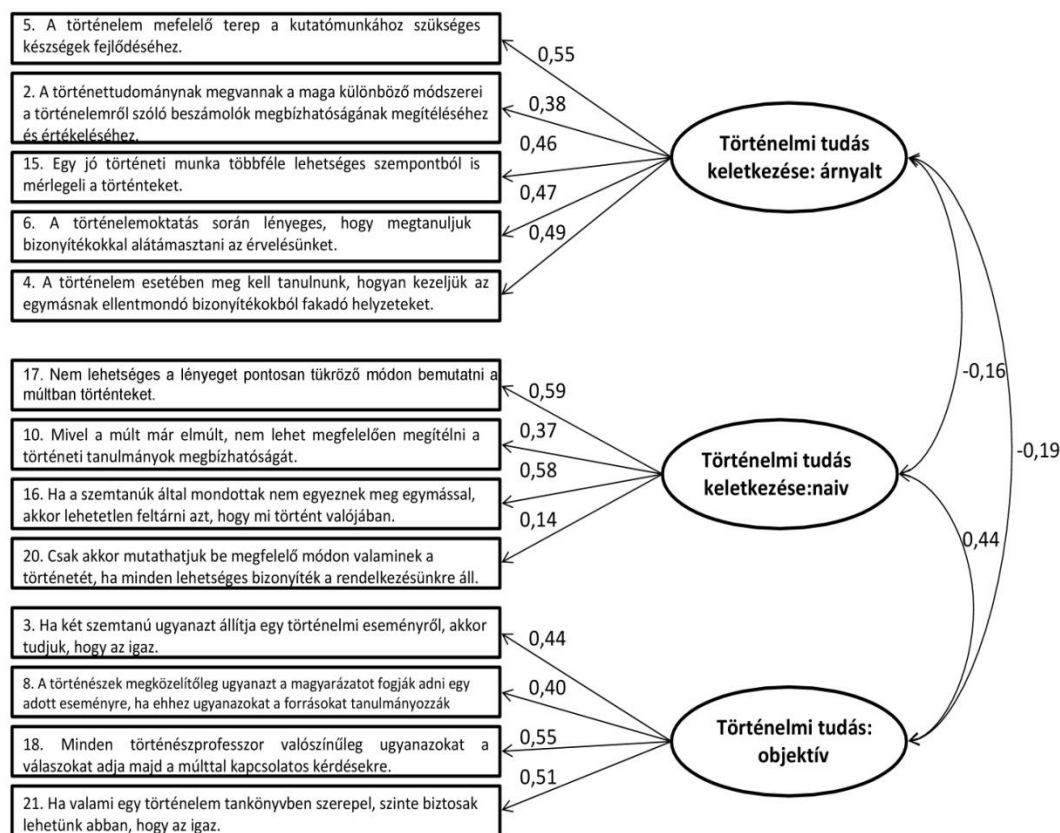
7. ábra. A 9. állítás itemkarakterisztikus görbéje

A harmadik faktor (történelmi tudás keletkezése: naiv skála) esetében a parciális kredit modell 14. táblázatban ismertetett eredményei alapján a skálához tartozó mind a négy item alapvetően jó illeszkedést mutat. Az infit MNSQ és t értékek is azt jelzik, hogy az állítások ugyanazt, azaz a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó naiv nézeteket mérik.

12. táblázat. A történelmi tudás keletkezése: naiv faktor adatai

Sorsz.	Állítás	Átlag	Szórás	Medián	Infit MNSQ	Infit t
17.	Nem lehetséges a lényegét pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	3,69	1,19	4	0,91	-1,6
10.	Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történelmi tanulmányok megbízhatóságát.	3,83	1,47	3	0,97	-0,5
16.	Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.	2,82	1,29	4	1,09	1,3
20.	Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.	4,47	1,14	5	1,02	0,3

A *negyedik elemzés* során a korábbi feltáró faktoranalízis (második elemzés) és a parciális kredit modelljének (harmadik elemzés) eredményei alapján kiszűrtem azokat az állításokat, amelyek működése problémát okoz, nem illeszkednek a modellhez. A történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála esetében a 22. item, míg a történelmi tudás: objektív skála esetében a 9. item kerültek eltávolításra. Az így kialakult, 13 itemből álló háromfaktoros modell meggyőzőségét megerősítő faktoranalízissel vizsgáltam. A 8. táblázatban összegezett refereciaértékeket figyelembevéve az adaptált háromfaktoros modell elfogadható illeszkedési mutatókkal rendelkezik. A χ^2 -próba ($\chi^2(62)=88,42$, $p<0,05$; CMIN/df=1,426) alapján a felállított modell és a vizsgált adatok között megfelelő az illeszkedés. Az abszolút illeszkedési mutatók szintén elfogadhatónak bizonyultak (SRMR=0,064, RMSEA=0,044, GFI=0,942; Hu & Bentler, 1999). A relatív illeszkedési mutatók a hipotetikus modellt egy alapmodellel (pl. egyáltalán nem illeszkedő vagy tökéletesen illeszkedő) hasonlítják össze. Az általam vizsgált mindkét mutató (CFI=0,878, TLI=0,846) gyenge, de elfogadható illeszkedést mutatott (Hu & Bentler, 1999). A 8. ábra szemlélteti a megerősítő faktoranalízis eredményeit a 3 dimenziós modell esetében.



8. ábra. Az adaptált háromdimenziós modell megerősítő faktorelemzése a korrelációkkal

Összességében az eredeti (Stoel et al., 2017) és az adaptált háromfaktoros modellek többszempontú elemzése megmutatta, hogy vannak olyan állításai (9. és 22. állítások) a kérdőívnek, amelyeket felül kell vizsgálni. Ugyanakkor a háromfaktoros struktúra alapvetően elfogadható az általam vizsgált minta esetében is. A problémás itemek kiszűrésével kialakított három skála jellemzően alacsony, de elfogadható reliabilitást jelző Cronbach-alfa értékekkel

rendelkezik (13. táblázat). Az eredeti, Stoel és munkatársai (2017) által végzett kutatáshoz hasonlóan, jellemzően a naiv állításokat tartalmazó skálák megbízhatósága gyengébb, mint az árnyaltaké.

13. táblázat. Az adaptált és az eredeti kérdőív skálái és azok reliabilitása

Skála	Adaptálás (n=510)		Eredeti kutatás (Stoel et al., 2017) (n=922)	
	Itemek száma	Cronbach- alfa	Itemek száma	Cronbach – alfa
Történelmi tudás megszerzése: árnyalt	5	0,66	6	0,79
Történelmi tudás megszerzése: naiv	4	0,51	4	0,66
Történelmi tudás: objektív	4	0,51	5	0,60

2.2.3.1.2. Egyéb modellek

A háromfaktoros struktúra mellett azt is vizsgáltam, hogy a Stoel és munkatársai (2017) által létrehozott, de az empirikus vizsgálatok során nem igazolt ötfaktoros modell, illetve a szakirodalomban jellemzően visszatérő (pl. Maggioni, Alexander, & VanSledright, 2009; Mierwald et al., 2017; Stoel et al., 2017) kétfaktoros felosztás (naiv és árnyalt nézetek) mennyire illeszkedik az általam vizsgált minta adataihoz.

Az ötödik, hatodik és hetedik elemzés (3. ábra) során az ötfaktoros modell alkalmazhatóságát vizsgáltam. A kérdőív (Stoel et al., 2017) 5 skálájának összesen 21 itemét (8. táblázat) vontam be az elemzésbe. A minta egyik felén (1. minta, N=286) feltáró faktorelemzést végeztem, majd az így azonosított modell mintához való illeszkedését a minta másik felén (2. minta, N=224) megerősítő faktorelemzéssel ellenőriztem. Végül a parciális kredit modell segítségével térképeztem fel az itemek viselkedését azon két skála (történelmi tudás: szubjektív és történelmi tudás: bizonytalan), amelyeket a korábbi, háromfaktoros modellre vonatkozó elemzések (2.2.3.1.1. fejezet, 10., 11. és 12. táblázat) során nem vizsgáltam.

A feltáró faktorelemzés (ötödik elemzés) elvégezhetőnek bizonyult, ugyanis a KMO-index 0,74, a Bartlett-féle szfericitás teszt pedig szignifikáns volt ($p < 0,001$). Az elemzés során hat faktor különült el (13. táblázat), amelyek közül öt lefedte az eredeti kutatásban (Stoel et al., 2017) kialakított skálákat. Ez az öt faktor a minta teljes varianciájának mintegy 48,40%-ára adott magyarázatot.

Az első faktorba a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt állítások kerültek. Ez a faktor a korábbi, háromfaktoros modell feltárása érdekében végzett feltáró faktoranalízis (lásd 2.2.3.1.1. fejezet, 11. táblázat) során is kirajzolódott, az eredeti struktúra (2., 4., 5., 6., 15., 22.) itemeinek nagy része ebbe a faktorba szerveződött (2., 4., 5., 6., 14., 15.,). Hasonlóan ahhoz az elemzéshez, a 22. item ebben az esetben is problémásan működött, nem kapcsolódott egyértelműen egyetlen faktorhoz sem, ami az item kizárását vonta maga után. Ugyanakkor az eredeti kutatásban (Stoel et al., 2017) a történelmi tudásra vonatkozó szubjektív állítást megjelenítő 14. item (*A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mindazt, amit valamiről hallunk és olvasunk, amikor a források ellentmondanak egymásnak.*) a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt állítások közé került.

A második faktor a történelmi tudás: bizonytalan skálával azonosítható, amelynek itemei a 24. (*Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.*) és a 26. (*Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkoznak a fognak az okokról.*), ami teljes egyezést mutat az eredeti kutatással (Stoel et al., 2017).

A harmadik faktor a történelmi tudásra vonatkozó objektív állításokból tevődik össze. Ezen faktor esetében az eredeti (Stoel et al., 2017) öt állításból (3., 8., 9., 18., 21.) csupán három maradt meg (3., 18. 21.), a 8. és a 9. item egy saját faktorba különült el.

A negyedik faktor a történelmi tudásra vonatkozó szubjektív skála, amelyet az eredeti kutatás (Stoel et al., 2017) 3 állításából (7., 12., 14.) a 7. (*A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történekről.*) és a 12. (*A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.*) itemek hozták létre.

Az ötödik faktort a történelmi tudás keletkezése: naiv állítások skálájával azonosítottam. A korábbi, három faktorra vonatkozó feltáró faktorelemzéssel (lásd 2.2.3.1.1. fejezet, 11. táblázat) összhangban itt is egyértelműen kirajzolódott a skála. Az eredeti kutatásban (Stoel et al., 2017) megjelenő faktorstruktúra (10., 16., 17., 20.) maradéktanul kialakult a jelen esetben is (10., 16., 17., 20.). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a 16. item hasonlóan erősen kapcsolódott ehhez és a történelmi tudás: objektív skálához is.

A feltáró faktoranalízissel kialakított öt skála esetében a reliabilitást kifejező Cronbach-alfa érték (14. táblázat) a történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála esetében elfogadható (0,76), a naiv állításokat tartalmazó történelmi tudás keletkezése (0,61) és történelmi tudás: objektív (0,51) esetében alacsony, de még elfogadható, hasonlóan a történelmi tudás: bizonytalan elnevezésű, árnyalt állításokat tartalmazó (0,51) skálához. A történelmi tudásra vonatkozó szubjektív állítások esetében a Cronbach-alfa értéke a referenciahatár alatt (0,48) helyezkedik el. Stoel és munkatársai (2017) eredményeivel összhangban a történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála rendelkezik a legstabilabb belső konzisztenciával, míg a szubjektív állításokat tartalmazó skála a legkevésbé megbízható.

14. táblázat. Az adaptált és az eredeti kérdőív skálái és azok reliabilitása

Skála	Adaptálás (n=510)		Eredeti kutatás (Stoel et al., 2017) (n=922)	
	Itemek száma	Cronbach-alfa	Itemek száma	Cronbach – alfa
Történelmi tudás keletkezése: árnyalt	6	0,76	6	0,79
Történelmi tudás keletkezése: naiv	4	0,61	4	0,66
Történelmi tudás: objektív	3	0,51	5	0,60
Történelmi tudás: szubjektív	2	0,48	3	0,52
Történelmi tudás: bizonytalan	2	0,51	2	0,54

A parciális kredit modellel végzett elemzések alapján mind a történelmi tudásra vonatkozó szubjektív (15. táblázat), mind a bizonytalan (16. táblázat) skálák állításai megfelelő illeszkedési mutatókkal rendelkeznek, ami azt jelenti, hogy alapvetően ugyanazt a pszichikus konstruktumot mérik. Mindkét esetben jó illeszkedésről tanúskodnak az itemek viselkedése-

nek mutatói, hiszen az infit MNSQ értékei 0,70 és 1,30 között mozognak, az infit t nem haladja meg az |1,96|-os határértéket.

15. táblázat. A történelmi tudás: szubjektív faktor adatai

Sorsz.	Állítás	Átlag	Szórás	Medián	Infit MNSQ	Infit t
7.	A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.	3,49	1,27	3	0,98	-0,2
12.	A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről.	3,49	1,18	3	1,01	0,1

16. táblázat. A történelmi tudás: bizonytalan faktor adatai

Sorsz.	Állítás	Átlag	Szórás	Medián	Infit MNSQ	D
24.	Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.	4,61	1,03	5	1,02	0,83
26.	Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkozni fognak az okokról.	5,17	1,01	5	1,02	0,83

A feltáró faktoranalízis (17. táblázat) eredményei alapján kialakított ötfaktoros modell a következő illeszkedési mutatókkal (8. táblázat) rendelkezik a vizsgált mintán: a CMIN/DF=1,61 ($\chi^2(109)=278,75$, $p<0,001$), az abszolút illeszkedési mutatók közül az RMSEA 0,058-as értékével elfogadható, míg a GFI (0,891) alacsony. A relatív illeszkedési mutatók értéke alacsony (CFI=0,721; TLI=0,669). Az eredmények alapján kijelenthető, hogy létezik olyan modell, amely jobban illeszkedik a mintához.

17. táblázat. A feltáró faktoranalízis eredményei az ötfaktoros modell esetében

A kérdőív állításai az eredeti skálákkal	Faktorok, faktorsúlyok						Kommunalitás
	1	2	3	4	5	6	
6. A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljuk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	0,72				0,20		0,58
15. Egy jó történeti munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	0,65					0,25	0,53
14. A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mindazt, amit valamilyen hallunk és olvasunk, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	0,65		-0,22			0,25	0,54
4. A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	0,59		-0,27				0,43
5. A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	0,58		0,21				0,41
2. A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	0,39	0,41				0,31	0,43
24. Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.		0,77					0,70
26. Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkoznak a foglalkozásuk okairól.		0,63					0,60
21. Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.			0,78				0,65
18. Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	-0,32		0,49	0,22		0,33	0,51
16. Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.			0,47		0,45		0,50
3. Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.		0,33	0,41	0,33	-0,25	0,32	0,58
7. A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről.				0,80			0,66
12. A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.				0,65			0,47
10. Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történeti tanulmányok megbízhatóságát.				0,37	0,65		0,58
20. Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.					0,63		0,48
17. Nem lehetséges a lényegét pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.		0,21	0,30	0,20	0,59		0,46
8. A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.				0,22		0,67	0,55
9. Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.						0,64	0,46
22. A történelem a múlt irányuló kritikai vizsgálódás.	0,39	-0,43	0,35	0,34			0,58
Sajátérték	3,46	1,18	2,20	1,52	1,33	1,06	
%-a a teljes variáciának	17,28	5,90	10,99	7,60	6,62	5,32	
Cronbach-alfa	0,76	0,61	0,51	0,48	0,51	0,32	

Megjegyzés: becslési módszer: Principal component analysis; forgatási módszer: Varimax rotáció Kaiser normalizációval. A |0,3|-nél kisebb faktorsúly kizárása. Az állítások előtti sorszámok a kérdőívben szereplő sorrendet jelölik.

A nyolcadik, kilencedik és tizedik elemzés (3. ábra) során elsőként feltáró és megerősítő faktoranalízist, majd ehhez kapcsolódóan parciális kredit modellezést végeztem a Stoel és munkatársai (2017) által kidolgozott összes, azaz 26 állítás bevonásával. A szakirodalomban (Maggioni et al., 2009; Mierwald et al., 2017; Stoel et al., 2017) azonosítottak egyfajta dichotómiát a naiv és az árnyalt állítások között az episztemológiai nézetek fejlettségét tekintve. Annak ellenére, hogy az eredeti kutatásban 5 állítást (1. 11., 13., 23., 25., lásd 9. táblázat) kizártak az elemzések során, a teljes kérdőívre, azaz a 26 állításra kiterjesztettem ezt az elemzést.

A feltáró faktoranalízist (18. táblázat) két faktorra korlátoztam, Főkomponens-elemzést végeztem el Varimax forgatási módszerrel. A Kaiser-Mayer-Olkin mutató értéke 0,77, a két faktor pedig együtt 24,15% megmagyarázott varianciát adott ki. A 18. táblázatban ismertetett első faktorba alapvetően az *árnyalt nézetek* tartoznak, a másodikba főleg a *naiv*, kezdetleges szinten lévők. Az árnyalt nézeteket tartalmazó skála 11 állítással, 0,79-es Cronbach-alfa értékkel megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik, míg a 12 naiv állításból létrejövő skála esetében a mutató értéke alacsonyabb, 0,63, ami még elfogadható.

Három állítás (19., 25., 22.) esetében nem lehetett teljes bizonyossággal megállapítani, hogy naiv vagy árnyalt állításokról van szó, ugyanis hasonló erősséggel kapcsolódtak mindkét faktorhoz. Az eredmények azt mutatják, hogy a 19. (*Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban.*) és a 25. (*Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja.*) állítások esetében a nézetek fejlettségi szintje nem volt minden kétséget kizáróan azonosítható a kitöltők számára, azaz tartalmuk nem egyértelmű. A 19. állításban a kérdőív fejlesztői naiv nézetet fogalmaztak meg, ugyanakkor (kértelműsége miatt) az eredeti kutatásból is kizárták az állítást. Ez az állítás jól példázza a téma elvontságát és a megfelelő állítások megfogalmazásának nehézségét. Az alapvetően naiv állítás (bizonyosságot szerezni a múltból) a tagadás miatt (sosem tudhatjuk meg) árnyaltként is értelmezhető. Hasonlóan az első faktorelemzéshez (9.-12. táblázatok), a 22. állítás ebben az esetben sem illeszkedett a naiv vagy árnyalt állítások csoportjába.

A 25. állítás mellett az eredeti kutatásból (Stoel et al., 2017) kizárt további 4 állítás (1., 11., 13., 23., lásd 9. táblázat) részben az árnyalt (1., 11., 13.), részben pedig a naiv skálához (23.) kapcsolódott. Emellett azt is fontos kiemelni az eredetileg szubjektív tartalmat tükröző állítások (7., 12., 14.) világosan elkülönültek a naiv (7., 12.) és az árnyalt (14.) faktorokba.

A feltáró faktoranalízis eredményeképpen kialakult kétfaktoros modell mintához való illeszkedését a megerősítő faktoranalízis (18. táblázat) segítségével ellenőriztem a minta 2. felének (N=224) bevonásával. A két látens változóra fókuszáló elemzés eredményei (CMIN/df=2,876, $p < 0,001$, SRMR=0,074, RMSEA=0,061, GFI=0,890, CFI=0,702, TLI=0,671) alapján a kétfaktoros hipotetikus modell illeszkedése gyenge, nem reprezentálja meggyőzően a vizsgált mintán kapott adatokat.

18. táblázat. A feltáró faktoranalízis eredményei két faktorra bontás esetén

A kérdőív állításai	Faktorok, faktorsúlyok	
	1. faktor	2. faktor
14. A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mind- azt, amit valameről hallunk és olvasunk.	0,64	
26. Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkozni fognak az okokról.	0,62	
15. Egy jó történeti munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	0,61	-0,18
6. A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasz- tani az érvelésünket.	0,57	
4. A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellent- mondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	0,56	-0,13
24. Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.	0,51	
11. Amikor forrásokat vizsgálunk, fontos a szerző nézőpontjának ellenőrzése is.	0,50	
5. A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	0,48	
2. A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	0,47	
13. A történelmi eseményekről folyamatosan újabb és újabb magyarázatok fognak szülni.	0,47	0,10
1. A történeti kutatások célja mindent pontosan ugyanúgy rekonstruálni, ahogy az a múltban volt és megtörtént.	0,32	
19. Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban.	0,27	0,20
25. Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja.	0,26	0,13
16. Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.	-0,22	0,55
18. Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	-0,29	0,54
23. Ha két különböző történet is létezik a múltból, akkor csak az egyik lehet helytálló.	-0,23	0,49
17. Nem lehetséges a lényeget pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történ- teket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	0,11	0,49
10. Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történeti tanulmá- nyok megbízhatóságát.		0,46
12. A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.		0,46
8. A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott ese- ményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.	0,13	0,42
3. Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.		0,41
21. Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.	-0,24	0,40
7. A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történtek- ről.	0,19	0,37
9. Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.		0,35
20. Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.	0,33	0,34
22. A történelem a múlt irántuló kritikai vizsgálódás.	0,18	0,29
Cronbach-alfa	0,72 (11 item)	0,63 (12 item)

Megjegyzés: becslési módszer: Principal component analysis; forgatási módszer: Varimax rotáció Kaiser norma-
lizációval. A |0,3|-nél kisebb faktorsúly kizárása. Az állítások előtti sorszámok a kérdőívben szereplő sorrendet
jelölik.

A paricális kredit modell (*tizedik elemzés*, 3. ábra) segítségével azt is megvizsgáltam,
hogy egy kétfaktoros elkülönülés esetében hogyan viselkednek a kérdőív állításai. A feltáró
(*nyolcadik elemzés*) és a megerősítő (*kilencedik elemzés*) során kialakított két faktorhoz tarto-
zó itemek illeszkedési mutatóit a 19. és 20. táblázatban összegeztem, kiegészítve a leíró sta-

tisztika néhány mérőszámával. A 19. táblázat jelzi, hogy az állítások többsége nem illeszkedik megfelelően a hipotetikus kétfaktoros struktúrába. Ugyanakkor az eredeti (Stoel et al., 2017) kutatásban a történelmi tudásra vonatkozó szubjektív állításokként megjelölt 11. és 13. itemek alapvetően árnyalt állításokként jellemezhetők. A 20. táblázatban a naiv fejlettségi szinthez sorolt állítások hasonló megosztottságról tanúskodnak, mint ami az árnyalt állítások esetében megfigyelhető.

19. táblázat. A kétfaktoros modell árnyalt skála tételei (Cronbach- α =0,63)

Sorsz.	Állítás	Átlag	Szórás	Medián	Infit MNSQ	Infit t
14.	A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mindazt, amit valameről hallunk és olvasunk.	4,91	1,13	5	0,90	-1,5
26.	Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkoznak a forrásokról.	5,17	1,01	5	0,97	-0,3
15.	Egy jó történelmi munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	4,97	1,03	5	0,94	-0,8
6.	A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	5,21	1,02	6	0,97	-0,3
4.	A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	4,82	1,10	5	0,97	-0,4
24.	Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.	4,62	1,02	5	1,00	0,1
11.	Amikor forrásokat vizsgálunk, fontos a szerző nézőpontjának ellenőrzése is.	4,60	1,21	5	1,09	1,4
5.	A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	4,61	1,14	5	1,04	0,7
2.	A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	4,54	1,01	5	1,01	0,2
13.	A történelmi eseményekről folyamatosan újabb és újabb magyarázatok fogynak születni.	4,52	1,20	5	1,09	1,5
1.	A történelmi kutatások célja mindent pontosan ugyanúgy rekonstruálni, ahogy az a múltban volt és megtörtént.	4,53	1,19	5	1,15	2,3

Megjegyzés: dőlttel szedve a nem illeszkedő állítások

20. táblázat. A kétfaktoros modell naiv skálájának tételei (Cronbach- $\alpha=0,72$)

Sorsz.	Állítás	Átlag	Szórás	Medián	Infit MNSQ	Infit t
16.	Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.	2,82	1,29	4	0,85	-3,74
18.	Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	2,53	1,27	2	0,87	-3,42
23.	Ha két különböző történet is létezik a múltból, akkor csak az egyik lehet helytálló.	2,58	1,35	2	0,91	-2,72
17.	Nem lehetséges a lényeget pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	3,69	1,18	4	0,91	-2,72
10.	Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történeti tanulmányok megbízhatóságát.	3,83	1,47	3	1,01	0,38
12.	A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.	3,49	1,18	4	0,91	-2,15
8.	A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.	3,83	1,22	4	0,90	-2,39
3.	Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.	2,54	1,24	2	0,92	-1,89
21.	Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.	2,45	1,33	2	0,97	-0,81
7.	A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről.	3,49	1,27	4	0,99	-0,18
9.	Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.	3,96	1,14	4	1,00	0,08
20.	Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.	4,47	1,34	5	0,98	-0,33

Megjegyzés: dőlttel szedve a nem illeszkedő állítások

Az elvégzett elemzések alapján egyértelműen a háromfaktoros modell, ezen belül is a problémás működésű itemeket kizáró adaptált modell rendelkezik a legelfogadhatóbb illeszkedési mutatókkal, ami azt jelenti, hogy ez a modell fedi le legjobban és legmeggyőzőbben az általam vizsgált minta jellemzőit.

2.2.3.2. Az episztemológiai nézetek és a háttérváltozók közötti kapcsolatok

Az elemzésbe a 2.2.3.1.1. fejezetben adaptált három skálát (történelmi tudás keletkezése: árnyalt; történelmi tudás keletkezése: naiv; történelmi tudás: objektív) és különböző háttérváltozókat vontam be. A háttérváltozók között általános szociodemográfiai jellemzőket (nem, évfolyam, iskola), az előző tanév végi osztályzatokat (történelem, irodalom, matematika), a tervezett legmagasabb iskolai végzettséget, a szocioökonómiai státusz indikátoraiként a szülők, illetve nevelőszülők iskolai végzettségét és az otthoni könyvek számát vizsgáltam (Trautwein & Lüdtke, 2007).

Mivel a kutatásban 11. és 12. évfolyamos diákok vettek részt, ezért megvizsgáltam, hogy az évfolyamok között vannak-e eltérések a három skála értékelésében. A páros t-próbák kimutatták, hogy egyik skála esetében sincs szignifikáns különbség a két évfolyam között (21. táblázat).

21. táblázat. Az episztemológiai nézetek fejlettségének évfolyamonkénti összehasonlítása

A kérdőív skálája	Évfolyam	N	M	SD	Levene-teszt		t	df	p
					F	p			
Történelmi tudás keletkezése: árnyalt	11.	255	4,79	0,66	0,342	0,56	-1,62	491	0,11
	12.	238	4,89	0,68					
Történelmi tudás keletkezése: naiv	11.	259	3,75	0,77	0,682	0,41	1,44	499	0,15
	12.	242	3,64	0,82					
Történelmi tudás: objektív	11.	260	2,85	0,83	1,337	0,25	0,36	501	0,72
	12.	243	2,83	0,79					

A nemi hovatartozás szempontjából is megvizsgáltam az episztemológiai nézetek jellegének alakulását (22. táblázat). Hasonlóan az évfolyamok összehasonlításához, itt sem tapasztalható szignifikáns különbség a lányok és a fiúk episztemológiai nézeteit illetően.

22. táblázat. Az episztemológiai nézetek fejlettségének nemek szerinti összehasonlítása

A kérdőív skálája	Nem	N	M	SD	Levene-teszt		t	df	p
					F	p			
Történelmi tudás keletkezése: árnyalt	Lány	320	4,83	0,68	0,644	0,42	-0,55	490	0,96
	Fiú	172	4,84	0,66					
Történelmi tudás keletkezése: naiv	Lány	322	3,75	0,79	0,001	0,97	1,77	497	0,08
	Fiú	177	3,62	0,79					
Történelmi tudás: objektív	Lány	320	2,84	0,78	3,737	0,05	0,05	499	0,96
	Fiú	181	2,84	0,87					

A kutatásba bevont három iskola közötti esetleges eltérések feltérképezésére egyutas varianciaanalízist (one-way ANOVA) alkalmaztam. Az eredményeket tekintve csak a történelmi tudás: naiv skála esetében jelentkezett szignifikáns eltérés a három oktatási intézmény tanulói között (23. táblázat).

23. táblázat. Az episztemológiai nézetek fejlettségének összehasonlítása az egyes iskolák szempontjából

A kérdőív skálája	F	df	p
Történelmi tudás keletkezése: árnyalt	2,07	2	0,13
Történelmi tudás keletkezése: naiv	3,53	2	0,03
Történelmi tudás: objektív	0,44	2	0,64

Az előző tanév végi osztályzatok közül a történelem, az irodalom, valamint a matematika tantárgyakkal való összefüggést vizsgáltam meg korrelációelemzéssel. A történelem osztályzat esetében szignifikáns összefüggéseket találtam két skálával is. A történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt állításokkal ($r=0,107$, $p<0,01$) szignifikáns pozitív korrelációt, míg a történelmi tudás: objektív skálával szignifikáns negatív összefüggést ($r=-0,110$, $p<0,01$) azonosítottam. Hasonló mintázat figyelhető meg az irodalom előző tanév végi osztályzat és az episztemológiai skálák között. A történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt nézetekkel szignifikáns pozitív ($r=0,099$, $p<0,05$), míg a történelmi tudás természetét objektív megközelítésben jellemző állításokkal szignifikáns negatív kapcsolat ($r=-0,159$, $p<0,01$) figyelhető meg. A matematika tantárgy esetében az előző tanév végi osztályzat egyik skálával sem mutat összefüggést.

A többi háttérváltozó esetében egyedül a legmagasabb tervezett iskola végzettség mutat szignifikáns pozitív összefüggést a történelmi tudás megszerzésére vonatkozó árnyalt nézetekkel ($r=0,109$, $p<0,01$). A szülők, illetve nevelőszülők iskolai végzettsége, valamint az ott-hon található könyvek száma nem mutatott kapcsolatot egyik skálával sem.

24. táblázat. Korrelációk az adaptált kérdőív skálái és a háttérváltozók között (magyarországi minta)

Háttérváltozók	Történelmi tudás keletkezése: árnyalt	Történelmi tudás keletkezése: naiv	Történelmi tudás: objektív
Történelemosztályzat	0,107**	-0,068	-0,110**
Irodalomosztályzat	0,099*	-0,015	-0,159**
Matematikaosztályzat	0,003	0,005	-0,041
Tervezett iskolai végzettség	0,109**	-0,061	-0,063
Anya (nevelőanya) végzettsége	-0,032	0,000	-0,049
Apa (nevelőapa) végzettsége	-0,002	0,022	-0,072
Otthoni könyvek száma	-0,018	-0,048	-0,047

Megjegyzés: Pearsons-féle r: * $p<0,05$, ** $p<0,01$

2.2.4. Megbeszélés

A kutatás legfontosabb célja egy kvantitatív, nagymintás méréseket lehetővé tevő mérőeszköz magyar nyelvre adaptálása volt. Az eredmények alapján a Stoel és munkatársai (2017) által kifejlesztett kérdőív alkalmazható magyar kontextusban (H_4). Mindez elsősorban az állítások témafüggetlen, absztrakt jellegével magyarázható.

A kérdőív magyar mintán való működésének feltérképezése érdekében több szakaszban megerősítő (CFA) és feltáró (EFA) faktorelemzést, valamint parciális kredit modellezést (PCM) végeztem. Az eredmények alapján az eredeti kutatásban igazolt 3 skála (történelmi tudás keletkezése: árnyalt; történelmi tudás keletkezése: naiv; történelmi tudás: objektív) a magyar minta esetében is kirajzolódik, néhány item esetében kellett módosításokat végrehajtani (H₅). A két-, három- és ötfaktoros modellek közül egyértelműen a háromfaktoros modell rendelkezett a legmeggyőzőbb illeszkedési mutatókkal.

A 3 skálához tartozó összesen 15 állításból kettő, a 9. (*Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.*) és a 22. (*A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.*), az elemzések többségében nem mutatott megfelelő illeszkedést, ezért a végső, háromfaktoros modellből kizárásra kerültek. Mindkét esetben az item alapos átvizsgálására és esetleges újrafogalmazására van szükség. Egyrészt a „kritikai vizsgálódás” és az „adott” szavak bírhatnak nem mindenki számára egyértelmű vagy absztrakt jelentéstartalommal. Másrészt a 22. itemnél a történelem helyett a „történelemmel való foglalkozás”, esetleg a „történelmi kutatás kifejezést célszerű használni, amely egyfajta cselekvést fejez ki.

Fontos megemlíteni a kérdőív működésével kapcsolatban, hogy a szakirodalomban ismert előzményekhez hasonlóan (Mierwald et al., 2017; Stoel et al., 2017) ebben a vizsgálatban is alacsonyabb reliabilitással rendelkeztek a naiv állításokat tartalmazó skálák, mint az árnyaltak.

A kérdőív skáláinak kontextussal való összefüggését a háttérváltozókkal való korrelációk által vizsgáltam. Az episztemológiai nézetek tanulmányi eredménnyel való összefüggése kapcsán megfogalmazott hipotézisek részben igazolódtak. A történelem (H₆) és az irodalom (H₇) tanév végi osztályzatokkal szignifikáns pozitív korrelációt mutatott a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt skála, míg a történelmi tudás objektív állításai esetében a kapcsolat fordított. Ez azt jelenti, hogy minél jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezik a diák történelemből, valamint irodalomból, annál fejlettebb nézetekkel rendelkezik a történelmi tudás keletkezéséről, vagyis kritikai gondolkodása annál kiforrottabb. Ugyanakkor a matematika tantárgy esetében az eredmények nem mutatnak szignifikáns kapcsolatot egyik skálával sem (H₇), a történelem és az irodalom tantárgy esetében megfigyelt mintázat sem jelent meg. Mindez megerősíti az a szakirodalomban is megjelenő álláspontot, amely szerint az episztemológiai nézetek mérsékelten általánosíthatók (pl. Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003). Az eredmények alapvetően azt jelzik, hogy a történelem és az irodalom társadalomtudományi jellegénél fogva több hasonlósággal rendelkezik, mint a matematika, így az episztemológiai nézetek tekintetében is egyfajta transzferhatás érezhető.

A további háttérváltozók tekintetében egyedül a tervezett legmagasabb iskolai végzettség mutatott szignifikáns pozitív összefüggést a történelmi megismerés árnyalt nézeteivel, így igazolást nyert a H₈ hipotézis. A szocioökonómiai státusz indikátoraként értelmezett anya (vagy nevelőanya) és az apa (vagy nevelőapa) végzettsége (H₉), valamint az otthon található könyvek száma (H₁₀) esetében nincsenek szignifikáns korrelációk az egyes episztemológiai nézeteket megjelenítő skálákkal.

Összességében a háttérváltozókkal kapcsolatos eredmények alapján megállapítható, hogy azok a vizsgált tényezők közül azok állnak kapcsolatban a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetekkel, amelyek a tanulással és a tanulási motivációval, azaz a diák személyes aktivitásával állnak kapcsolatban. Mindez megerősíti az adott témába, tudományterületbe befektetett munka, az azzal való foglalkozás elmélyíti magáról a tudásról és annak keletkezéséről való elképzeléseket (pl. Goksu, 2021; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006)

Fontos kiemelni, hogy a kutatás mindennapi osztálytermi gyakorlatra vonatkozó jelentőséget jelzik a tanárok és a diákok pozitív visszajelzései a vizsgált téma és a mérőeszköz kapcsán. A kérdőív fejlesztőinek eredeti szándékával összhangban, a mindennapi osztálytermi gyakorlat kontextusában a mérőeszköz diagnosztikus értékelés kivitelezésére is alkalmas. Ez azt jelenti, hogy a gyors és egyszerű kitöltésnek köszönhetően a kutatók mellett a gyakorló történelemtanárok is árnyalt képet kaphatnak a diákok történelemmel kapcsolatos nézeteiről.

2.2.5. A kutatás korlátai

Elsősorban a reliabilitást mutató alacsony érték óvatosságra intenek, ami miatt a jövőben a magyar nyelvű fordítás alapos átvizsgálását és a minta bővítését tervezem.

2.3. A KONTEXTUS EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEKRE GYAKOROLT HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA

Az értekezés második, empirikus kutatásokat bemutató részének harmadik vizsgálatában a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal való kapcsolatát helyeztem a középpontba. A fejezetben részben korábbi publikációkat – *A comparison of ethnic majority and minority students' epistemological beliefs about history* (Kósa, 2019d) és *Az episztemológiai nézetek kulturális meghatározottságának vizsgálata (magyarországi és vajdasági magyar középiskolások)* (Kósa, 2021a) című tanulmányokat – használtam fel és bővítettem ki a kutatás ismertetéséhez.

2.3.1. Kutatási célok, kérdések és hipotézisek

A vizsgálat célja kettős. Egyrészt a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal, elsősorban a szociokulturális környezettel való összefüggéseinek megismeréséhez összehasonlítom a magyarországi és annak határain kívül élő, szerbiai és romániai magyar középiskolások nézeteit. Másrészt a Stoel és munkatársai (2017) által kidolgozott kérdőív fejlesztése nemzetközi szinten is folyamatban van, ezért a vizsgálattal a mérőeszköz működésére vonatkozó következtetések is levonhatók.

A kutatás pedagógiai relevanciája több szempontból meghatározható. Először is Greene, Sandoval és Braten (2016) az episztemológiai nézetek egyik legfontosabb jövőbeli kutatási irányaként a kultúra szerepének vizsgálatát határozták meg, amit az egyén kognitív folyamatai és társas cselekvései összekapcsolásának fontosságával indokolnak. Másodsorban a vizsgálat szociokulturális környezete igen egyedi, így a téma hazai és nemzetközi kontextusban is értelmezhető relevanciával bír. Stromso és munkatársai szerint (2016) a kisebbségi identitás episztemológiai nézetekkel való kapcsolatának vizsgálata egyedi módon járul hozzá a témával kapcsolatos ismeretek bővüléséhez. Hofer (2008) kiemeli, hogy a többségében nyugati kultúrkörben végzett kutatásokat ki kell terjeszteni más kontextusokra is. Harmadszor fontos figyelembe venni, hogy a határon túli magyar diákok nagy számban tanulnak tovább magyarországi felsőoktatási intézményekben. Számos kutatást (pl. Pusztai & Márkus, 2017; Sütő, 2020; Takács, 2017) végeztek annak érdekében, hogy feltérképezzék a kisebbségi identitással rendelkező magyar hallgatók helyzetét és a tanulmányi előmenetelüket meghatározó tényezőket. A bemutatásra kerülő kutatás eredményei hasznos információkkal szolgálhatnak az ő tanulási és tanítási folyamataikról a mindennapi tanítási gyakorlat számára.

A vizsgálat során a következő kutatási kérdések és hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

KK₁₀: Hogyan működik a magyarországi mintán adaptált kérdőív a határon túli magyar diákok esetében?

H₁₁: Feltételezem, hogy a kérdőív alkalmazható a határon túli magyar diákok esetében is, a háromfaktoros elkülönülés statisztikailag igazolható.

KK₁₁: Milyen hasonlóságok, illetve eltérések azonosíthatók a magyarországi és határon túli, szerbiai és romániai magyar diákok árnyalt episztemológiai nézeteiben?

H₁₂: Feltételezésem szerint a történelemre vonatkozó árnyalt episztemológiai nézeteket hasonlóan értékeli mindhárom részminta (Kósa, 2019).

KK₁₂: Hogyan értékelik a diákok a történelemre vonatkozó naiv episztemológiai nézeteket?

H₁₃: Azt várom, hogy a kisebbséghez tartozó magyar diákok szignifikánsan pozitívabban értékelik a naiv állításokat tartalmazó episztemológiai skálákat, mint magyarországi társaik (Kósa, 2019).

A következő, háttérváltozókkal kapcsolatos kutatási kérdések a szerbiai és romániai magyar mintára fókuszálnak, a magyarországi minta esetében a 2.2. fejezetben kerültek ismertetésre. Csak azokat a háttérváltozókat vettem alapul, amelyek mindkét kutatásban, illetve kérdőívben szerepeltek (5. és 6. melléklet).

KK₁₃: Milyen összefüggés figyelhető meg a szerbiai és a romániai részminta esetében a kérdőív skálái az előző tanév végi osztályzatok között?

H₁₄: Feltételezem, hogy a magyarországi mintához hasonlóan (2.2. fejezet) a szerbiai és a romániai magyar diákok esetében is a történelemjegy pozitívan korrelál az árnyalt nézetekkel, illetve negatív összefüggést mutat a naiv állításokkal (Stoel et al., 2017; pl. Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Schommer-Aikins, 2004).

H₁₅: Feltételezésem szerint az irodalom tanév végi osztályzata pozitív összefüggést mutat az árnyalt nézeteket tartalmazó skálával, míg negatívát a naiv nézeteket megjelenítőkkal (2.2.3. fejezet eredményei).

H₁₆: Azt várom, hogy a matematika tantárgyból szerzett tanév végi osztályzat nincs összefüggésben sem az árnyalt, sem a naiv állításokat tartalmazó episztemológiai skálákkal (2.2. fejezet eredményei).

KK₁₄: Milyen összefüggés van a kérdőív skálái és a diákok tanulmányi motivációja között?

H₁₇: A szakirodalom alapján azt várom, hogy minél magasabb az elérni kívánt iskolai végzettség szintje, a diákok annál pozitívabban értékelik az árnyalt, illetve negatíván a naiv állításokat tartalmazó skálákat.

KK₁₅: Milyen összefüggés van a diákok episztemológiai nézetei és a szülők iskolai végzettsége között?

H₁₈: Feltételezem, hogy a magyarországi diákokhoz hasonlóan (2.2 fejezet) a határon túli magyarok részmintája esetében is megfigyelhető, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a szülők, a diákok annál inkább értékelik pozitívan az árnyalt állításokat, míg elutasítják a naivakat (Trautwein & Lüdtke, 2007).

2.3.2. Módszerek

2.3.2.1. Minta

A kutatásban 11. és 12. évfolyamos gimnazisták vettek részt (25. táblázat). Az adatgyűjtés két fázisban történt meg, de a kitöltés időpontjában a diákok átlagéletkora hasonló volt és ugyanazon az évfolyamokon tanultak, ami lehetővé teszi összehasonlításukat. Az első adatfelvételre a 2018/2019-es tanévben Magyarországon (N=510) és Szerbiában (N=223) került sor. A 2.2. fejezetben bemutatott kérdőívadaptálás ennek a magyarországi mintának a felhasználásával készült el. A második fázisban ehhez csatlakozott a 2019/2020-es tanévben négy romániai város gimnáziuma (N=210).

25. táblázat. A kutatás résztvevőinek általános demográfiai jellemzői

Ország	Tanulók száma	Életkor (év)		Évfolyam (fő)	
		Átlag (M)	Szórás (SD)	11.	12.
Magyarország	510	17,59	0,82	263	246
Szerbia	223	18,40	0,66	104	119
Románia	210	18,39	0,63	111	99
Összesen	943	18,17	0,70	478	464

A vizsgálat során összesen 943 11. és 12. évfolyamos tanuló töltötte ki a kérdőívet a három ország összesen tizenegy oktatási intézményéből. A 26. táblázatban összegeztük a legfontosabb szociodemográfiai adatokat az intézményhez való tartozás alapján.

26. táblázat. A kutatásban részt vevő intézmények szociodemográfiai jellemzői

Ország	Intézmény jelölése a kutatásban	A kutatásban részt vevő tanulók száma	Település típusa	Oktatás nyelve az intézményben
Magyarország	Iskola_1	239	Megyei jogú város	Magyar
	Iskola_2	115	Város	
	Iskola_3	156	Megyei jogú város	
Szerbia	Iskola_4	97	Város és község	Szerb és magyar
	Iskola_5	42	Város és község	Szerb és magyar
	Iskola_6	37	Város és község	Szerb, magyar és horvát
	Iskola_7	47	Város és község	Szerb és magyar
Románia	Iskola_8	39	Megyeszékhely	Magyar*
	Iskola_9	104	Megyei jogú város	
	Iskola_10	24	Város	
	Iskola_11	43	Megyei jogú város	

Megjegyzés: a település típusának meghatározásához a Központi Statisztikai Hivatal (2016) kategorizációját használtam: (forrás: a szerző saját szerkesztése); a történelem tanulásának nyelve a kutatásban részt vevő diákok esetében értendő. Források: Népszámlálás 2011, Erdélystat (2021)

*az oktatási intézmény tannyelvi jellege (forrás: Erdélystat, 2021)

A magyarországi mintát (2.2. fejezet, 27. táblázat) három gimnázium 510 diákja ($M_{életkor}=17,59$, $SD=0,82$) alkotta, a nemek arányát tekintve többségben vannak a lányok ($N_{lányok}=326$, 63,9%). A 11. évfolyamon 263 tanuló ($M_{életkor}=17,15$, $SD=0,72$), a 12. évfolyamon pedig 243 diák ($M_{életkor}=18,06$, $SD=0,63$) kapcsolódott be a kutatásba.

27. táblázat. A magyarországi részminta jellemzői

Évfolyam	Tanulók száma	Életkor (év) (teljes minta)		Nem		Tanulók száma intézményenként		
		Átlag (M)	Szórás (SD)	Lányok	Fiúk	Iskola_1	Iskola_2	Iskola_3
11.	263	17,15	0,72	164	98	127	72	64
12.	246	18,06	0,64	161	83	112	42	92
Összesen	510	17,59	0,82	326	181	239	115	156

A szerbiai mintában (28. táblázat) 223 11. és 12. évfolyamos diák van, akik négy különböző gimnáziumban magyar nyelven folytatják középfokú tanulmányaikat. Az intézmények területileg a Vajdaság Autonóm Tartomány bácskai körzetében, annak északi, keleti és déli részeiben helyezkednek el. A 11. évfolyamon 104 tanuló ($M_{életkor}=16,83$, $SD=0,41$), a 12. évfolyamon pedig 119 tanuló ($M_{életkor}=17,89$, $SD=0,37$) értékelte az állításokat. A nemek arányát tekintve ebben az esetben is a lányok alkotják a minta többségét ($N_{lányok}=145$, 65,3%).

28. táblázat. A szerbiai részminta demográfiai jellemzői

Évfolyam	Tanulók száma	Életkor (év)		Nem		Tanulók száma intézményenként			
		Átlag (M)	Szórás (SD)	Lányok	Fiúk	Iskola_4	Iskola_5	Iskola_6	Iskola_7
11.	104	16,83	0,41	70	34	46	16	18	15
12.	119	17,89	0,37	75	43	51	14	19	32
Összesen	223	18,40	0,66	145	77	97	42	37	47

A romániai részmintát összesen 210 magyar nyelven tanuló diák ($M_{életkor}=18,39$, $SD=0,63$) alkotja (29. táblázat). Hasonlóan a magyarországi és a szerbiai részmintákhoz, ők is a középfokú oktatás utolsó két évében vettek részt a 2019/2020-as tanév folyamán.

29. táblázat. A romániai részminta általános jellemzői

Évfolyam	Tanulók száma	Életkor (év)		Nem		Tanulók száma intézményenként			
		Átlag (M)	Szórás (SD)	Lányok	Fiúk	Iskola_8	Iskola_9	Iskola_10	Iskola_11
11.	111	17,15	0,72	87	22	11	52	24	24
12.	99	18,06	0,63	72	24	28	52	0	19
Összesen	210	18,39	0,63	159	46	39	104	24	43

A diákok négy intézményből kerültek be a kutatásba, amelyek területileg Erdélyben (Északnyugat-Erdély és Székelyföld) helyezkednek el. A 11. évfolyamról 111 diák ($M_{\text{életkor}}=17,15$, $SD=0,72$), a 12. évfolyamról pedig összesen 99 diák ($M_{\text{életkor}}=18,06$, $SD=0,63$) vett részt a kutatásban. Ezen részminta esetében is a minta többségét a lányok teszik ki ($N_{\text{lányok}}=159$, 75,1%).

2.3.2.2. A vizsgálat kontextusa

A vonatkozó szakirodalom alapján az episztemológiai nézetek kontextussal való összefüggéseinek vizsgálata során két fontos módszertani megfontolást kell figyelembe venni: a vizsgálatba bevont kultúrák egymással való viszonyát és a kutatás elrendezését. Az első kapcsán Stromso és munkatársai (2016) szerint a kultúrák összehasonlításakor törekedni kell a vizsgálati változók számának minimalizálására, ami leginkább az egy adott oktatási rendszeren belüli szubkultúrák tanulmányozása által valósítható meg. A kutatási elrendezést illetően Merk és munkatársai (2017) megkülönböztetik az ún. *személyközi* (*between-person*) és a *személyen belüli* (*within-person*) elrendezést. Előbbi az episztemológiai nézeteket egy meghatározott csoporthoz való tartozás alapján kialakított minták összehasonlításával vizsgálja (pl. Iordanou, Kendeou, & Zembylas, 2020; Stromso et al., 2016), míg az utóbbi elrendezésben az egyén szintjén kerül feltárássra a különböző kontextusokban, így például a különböző tudományterületeken felhalmozódott tudás jellege (pl. Arslantaş, 2016; Barzai & Weinstock, 2015; Karatapé & Akay, 2020). A jelen fejezetben bemutatott kutatásról elmondható, hogy személyközi jellegű, a három országból toborzott résztvevők miatt nemzetközi összehasonlításban figyeli meg az episztemológiai nézetek működését. A kutatás fontos sajátossága, hogy ugyan különböző oktatási rendszerekben, de alapvetően magyar nyelven tanuló középiskolai diákok bevonásával készült, ami körülmény által feltételezhető a magyar nemzethez való erős kötődésük. Ezen felül a résztvevők olyan további szociodemográfiai hasonlóságokkal rendelkeznek, mint például az életkor, az évfolyam és a gimnáziumi tanulmányok folytatása.

A kutatás nemzetközi jellegéből adódóan a következő alfejezetekben röviden bemutatom a magyarországi, a szerbiai és a romániai magyar nyelvű középfokú oktatás és történelem-tanítás értekezés szempontjából releváns jellemzőit. A vizsgálat kontextusának elemzésére a TIDE modell (Merk et al., 2018; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Muis et al., 2016) alapján kerül sor, ami azt jelenti, hogy kitérek a szociokulturális környezetre, majd a három ország oktatási rendszerére, amit elsősorban a kisebbségi történelemtanítás jellemzőinek mindennapi gyakorlatra fókuszáló áttekintése követ.

2.3.2.2.1. A vizsgálat szociokulturális környezete

Magyarország, Szerbia és Románia több évszázados közös történelmi múltra tekintenek vissza. Elsősorban a XX. század eseményei hagytak a mai napig is mélyreható politikai, gazdasági, kulturális nyomokat Kelet-Közép-Európa területén, ezen belül is a Kárpát-medencében. Az I. világháborút lezáró Párizs környéki békeszerződések olyan határmódosításokkal jártak, aminek eredményeképpen homogén magyarlakta területek is a szomszédos országok fennhatósága alá kerültek. A hidegháború időszakában mindhárom érintett ország alapvetően a szocializmus ideológiáját követte, aminek megrendülését az 1990-es évek politikai történései hozták magukkal. A többek között az oktatási rendszerek átalakulását is eredményező politikai, gazdasági és társadalmi változások Magyarország, Románia és a különutas Jugoszláviából megmaradt Szerbia esetében a történelemtanítás kapcsán olyan alapvető kérdésekre irányították a figyelmet, mint például a nemzeti narratíva közvetítése, a kompetenciaalapú módszertani

kultúra meghonosítása, illetve a kettő közötti egyensúly megteremtése (pl. Fischerné Dárdai, 2010; Mészáros, 2019; Orbán, 2020).

Az episztemológiai nézetek kutatása zömében a nyugati típusú demokráciák vizsgálatára fókuszál (pl. Karabenick & Moosa, 2005; Trautwein et al., 2016), ezért fontos áttekinteni a kutatásba bevont országok általános politikai jellemzőit. Államformájukat tekintve mindhárom köztársaság, míg Magyarország és Szerbia kormányformája parlamentáris, addig Románia félpreszidentális köztársaságként működik. A kutatásba bevont területek, a Dél-Alföld, Erdély és Vajdaság alapvetően a kelet-közép-európai régióban helyezkednek el. Magyarország és Románia része az Európai Uniónak, míg Szerbia tagjelölti státusszal rendelkezik 2013 óta. Tágabb, világszintű kitekintésben az Economist Intelligence Unit kétévente közzétett ún. demokráciaindex alapján a világ 167 országa közül a jelen kutatás megkezdésekor, azaz a 2018-as évben Magyarország a lista 57., Szerbia a 63., Románia pedig a 66. helyén álltak. Mindhárom ország esetében a demokrácia ún. hiányos vagy hibás (*flawed*) állapotú volt az adott évben (EIU, 2019). Ez azt jelenti, hogy a demokrácia alapvető ismérvei jelen voltak mindhárom országban, azonban voltak olyan területek (média, szólásszabadság), amelyen a mérés elméleti megközelítése szerint a teljes jogegyenlőség elve nem valósult meg maradéktalanul (EIU, 2019).

Jelenleg a kétmilliót is meghaladja azoknak a magyaroknak a száma, akiknek felmenői az első világháborút lezáró békeszerződések következményeként kerültek a Magyarországgal szomszédos államok egyikének területére. A szerbiai magyarság többsége Vajdaság Autonóm Tartomány északi részén él, amely megközelítőleg 2 millió lakosával és 26 etnikumával egy egyedi multikulturális közösséget alkot (2011 Census). A legutóbbi népszámlálási adatok szerint a helyi magyar lakosság száma mintegy 251 136 fő (2011 Census), akiknek többsége első sorban a tartomány északi részén, a magyar országhatár közvetlen közelében él. Fontos kiemelni, hogy a Vajdasági Autonóm Tartomány statútuma szerint a magyarral együtt hat hivatalos nyelvvel rendelkezik (VAT statútum, 2014), amely biztosítja a nemzeti kisebbségek számára többek között az anyanyelvű oktatást, a kultúrához való hozzáférést, tájékoztatást és ügyintézkést. 2011 óta a vajdasági magyarok igényelhetik az egyszerűsített honosítási eljárást, ezzel pedig a kettős, magyar-szerb állampolgárságot. A kutatásba bevont másik kisebbségi csoport, a romániai magyarok a 2011-es népszámlálás eredményei szerint a kicsivel több, mint 20 milliós népességű Románia legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbségét alkotják a maguk 1,2 millió főjével (Erdélystat, 2020). A magyar népesség legnagyobb része az ország északnyugati részén, Erdély történelmi, földrajzi és politikai régiójában él. A romániai magyarok alkotmányban szavatolt joga az anyanyelvhasználat, amely többek között az oktatás, a közigazgatás és az igazságszolgáltatás területén is biztosítja a magyar nyelv használatát (Markó, 2022). Ugyanakkor számos tanulmány kiemeli, hogy a jogszabályi háttér megléte nem feltétlenül tükrözi annak mindennapi gyakorlatban való megvalósulását (Markó, 2022; Varga, 2013).

A kutatásban részt vevő mindkét, szerbiai és romániai magyar kisebbségi csoport erős nemzeti kisebbségi identitástudattal rendelkezik, amit a magyar nyelv használata (Székely, 2014) és a Magyarországgal való igen széleskörű kulturális (pl. Bali, 2020), jogi (pl. Ganzer, 2011), politikai és gazdasági kapcsolatai bizonyítanak (pl. Bányai, 2020a, 2020b). Bray és Kovács (2021) a határon túli magyarok kutatásának kapcsán Pataki (2001) meghatározásából indul ki, amely szerint a nemzeti identitás mint a társadalmi identitás egyik megnyilvánulásának formája, rendelkezik egy politikai-állampolgári és egy kulturális-történelmi komponenssel. A határon túli magyarok esetében a két összetevő nem esik egybe (Bray & Kovács, 2021), ami azt jelenti, hogy a nemzeti identitás területén a szerbiai magyar fiataloknak a szerb, a romániai

magyaroknak pedig a román politikai-állampolgári identitásukat kell összhangba hozniuk a magyar kulturális-történeti identitásukkal. A Magyar Ifjúságkutatás 2016 projekt keretében a Magyarországgal szomszédos országokban élő magyar fiatalok (15–29 év) bevonásával végzett reprezentatív jellegű, nagymintás, kérdőíves kutatás kimutatta, hogy mind a vajdasági, mind az erdélyi fiatalok alapvetően a magyar nemzet részeinek érezték magukat. Vajdaságban a megkérdezettek 88%-a értett egyet azzal, hogy a magyar nemzethez tartozik, Erdélyben ez a szám hasonlóan magas, 85% volt. Az adott ország többségi nemzetéhez való tartozás kapcsán Vajdaságban a válaszadók 55%-a fogadta el a szerb nemzethez való tartozás tényét, míg Erdélyben 55%-uk érezte magát a román nemzet részének is. Emellett a családban, a barátokkal és a médiafogyasztás területén is a magyar nyelvet részesítették előnyben (MIK, 2016).

Általánosságban elmondható, hogy a kutatás megkezdésének időszakában a bevont három ország között nem voltak azonosíthatók olyan lényeges politikai és gazdasági különbségek, amelyek korlátozták volna a kutatás részmintáinak összehasonlíthatóságát. Emellett fontos kiemelni, hogy a kutatás összes résztvevője magyar nyelven folytatta tanulmányait. A szerbiai és romániai magyar diákok esetében ez az erős kisebbségi identitás megnyilvánulásának tekinthető (pl. Pataki, 2001). Ugyan a kutatás kérdőíve (5. melléklet) a magyarországi diákok esetében nem tartalmazott a nemzetiséggel kapcsolatos kérdést, de mivel az állam nyelvén tanulnak, ezért feltételezhető, hogy nem rendelkeznek vagy nem olyan kifejezett kisebbségi identitással rendelkeznek, mint a határon túli magyarok.

2.3.2.2.2. Az oktatási rendszerek összehasonlítása

Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő Magyarország és Szerbia oktatási rendszereire a központi irányítás jellemző (European Commission 2020a, 2020c), míg Románia esetében a nemzeti, így az illetékes minisztérium az egyéb központi szervekkel, valamint a helyi, illetve megyei szintű hivatalok együttműködése határozza meg az oktatás irányvonalát (European Commission 2020b). A tankötelezettség kezdete a 2017/2018-as tanévben Magyarországon és Romániában a 6. betöltött életév, míg Szerbiában 6,5 éves kor volt. A tankötelezettség felső határa Szerbiában volt a legalacsonyabb (14,5 év), míg Magyarországon 16, Romániában pedig 17 év volt (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2019).

Magyarország, Szerbia és Románia oktatási rendszereinek eredményességét a 2018-as PISA szövegértési teszt eredményei (OECD, 2019b) alapján hasonlítottam össze, mivel a matematikai és természettudományos műveltséghez képest ez a terület kapcsolódik leginkább a történelem tanulásához. Magyarország, Szerbia és Románia eredményei is szignifikánsan alacsonyabbak a mérésben részt vevő országok átlageredményéhez képest (OECD, 2019b). A vizsgált három ország összehasonlításában Magyarország érte el a legjobb eredményt a szövegértés területén. Szerbia és Románia eredményei statisztikailag nem tértek el szignifikánsan egymástól (OECD, 2019b).

A jelen vizsgálatba mindhárom országból a (felső) középfokú oktatás (ISCED 3) utolsó két évében járó diákokat vontam be, ezért az oktatási rendszerek felépítésének bemutatásakor is alapvetően erre az időszakra fókuszálok. Magyarországon a középfokú oktatás a 9. évfolyamtól kezdődően négy, illetve öt évet foglalhat magába, a kutatás időszakában ez a gimnáziumi, szakközépiskolai és szakközépiskolákban történő képzést jelentette (European Commission, 2020a).

Romániában a felső középfokú oktatás szakasza hasonlóan a magyarországihoz a 9–12./13. évfolyamok között zajlik. A diákok alapvetően az elméleti (4 vagy 5 év) és a szakoktatás (3 év) közül választhatnak. Előbbi esetében lehetséges útvonalak az elméleti, a szakmai (pl.

pedagógiai) és a technológiai (pl. környezetvédelmi) líceumok (European Commission, 2020b).

Szerbiában a középfokú oktatás négy évfolyamos gimnáziumokban és szakközépiskolákban, valamint hároméves szakiskolákban történik (European Commission, 2020c). A gimnáziumok általános és specifikus (pl. társadalomtudományi-nyelvi, természettudományi-matematikai) szakirányokkal rendelkeznek (Pravilnik za gimnaziju, 2017).

A jelen kutatásbhoz Magyarországról három egyházi fenntartású gimnázium, Romániából három elméleti líceum és egy pedagógiai líceum óvó- és tanítóképző szakiránya, Szerbiából pedig két általános és két vegyes, azaz általános és speciális (társadalomtudományi-nyelvi és természettudományi-matematikai) szakirányokkal is rendelkező gimnázium csatlakozott. A résztvevők életkori és tanulmányi előmenetelével kapcsolatos, fentebb bemutatott hasonlóságok jelentették az alapot a történelemre vonatkozó episztemológiai nézeteik összehasonlításához.

2.3.2.2.3. A történelemtanítás jellemzői a vizsgált országokban

A magyarországi, szerbiai és romániai történelemtanítás jellemzőinek áttekintése kapcsán fontos kiemelni, hogy Szerbia és Románia esetében a kisebbségi történelemtanítás sajátosságokkal rendelkezik. Ezek tematizálását két gyakorló történelemtanár, a vajdasági magyarok vonatkozásában Mészáros Zoltán (2019) és az erdélyi magyarok esetében Orbán Zsolt (2020) végezte el nemrég. Beszámolóik olyan személyes tapasztalatokat mutatnak be, amelyeket a mindennapi osztálytermi gyakorlat valóságára mutatnak rá, ezért a hivatalos dokumentumok mellett ezekre a meglátásokra is hivatkozom.

A történelem tantárgy szerepe és presztízse eltérő a vizsgált országokban. A magyarországi középfokú oktatásban a 9–10. évfolyamon heti két órában, a 11. és a 12. évfolyamon pedig heti 3 órában tanulják a diákok a történelmet, amely kötelező érettségi tantárgy (Nat, 2020). A szerbiai gimnáziumok általános, természettudományi és társadalomtudományi-nyelvi szakirányú képzésein is kötelező történelmet tanulni, ugyanakkor szakonként változó, hogy milyen súllyal (Pravilnik za gimnaziju, 2017; Pravilnik za gimnaziju, 2020). A gimnázium első két évében egységesen heti 2 órában van történelemóra, a 11 évfolyamtól kezdve azonban szakonként változik a heti óraszám. Az általános szakok 11. és 12. évfolyamán továbbra is heti két órában zajlik a tanítás, míg a társadalomtudományi-nyelvi szak esetében 3-ra növekszik a 11. és 12. évfolyamon egyaránt. A természettudományi-matematikai szakon 11. évfolyamon heti két órában tanulnak a diákok történelmet, a 12. évfolyamon viszont már nincs történelem tantárgyuk. Szerbiához hasonlóan a romániai középfokú oktatásban iskolatípustól és szaktól függően változik a történelemtanulással töltött heti óraszám (Orbán, 2020). Az elméleti líceumokban általánosságban heti egy a történelem órászáma, viszont a filológiai és a társadalomtudományi szakok esetében hangsúlyosabb a tantárgy. Előbbi esetében 9., 11. és 12. évfolyamokon 2 órában, míg a 10. évfolyamon heti 3 órában tanulják a történelmet. Utóbbi, társadalomtudományi szakokon ez a szám még inkább növekszik, ugyanis a 9. évben heti 2, utána pedig heti 3 órában van történelem. A pedagógiai líceum esetében a 11. és 12. évfolyamon heti 3 órában tanulják a történelmet. Az elméleti líceumok humán osztályain és a szakmai líceumokban tanulók tesznek kötelezően érettségi vizsgát történelemből (Orbán, 2020). Fontos kihangsúlyozni, hogy mind a szerbiai, mind a romániai magyar diákok anyanyelvükön tanulhatják a történelmet.

A tartalmi-szabályozó dokumentumok szintjén a történelemtanítás vonatkozásában mindhárom vizsgált ország esetében azonosíthatók olyan trendek, amelyek a modern oktatás-

elméleti irányelveket tükrözik. A legaktuálisabb fejleményeket figyelembe véve a magyarországi történelemtanítás esetében a 2020-as Nemzeti alaptanterv a történelemtanítás legfontosabb alapelvei és céljai kapcsán hangsúlyozza, hogy a „*történelem természete szerint értelmező jellegű, a tényekről alkotott különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek*” (Nat 2020, p. 343.). A differenciált történelmi gondolkodás fogalma mellett a módosított alaptantervben hangsúlyossá válik a történelmi tudás és megismerés diszciplinára jellemző sajátosságainak tanítási gyakorlatban való megjelenítése, a tanulóknál való tudatosítása (Nat, 2020). A szerbiai történelemtanítás alapvető dokumentumaiban a különböző standardok, tanulási eredmények és tartalmi kulcsfogalmak mellett az ún. történettudományi kutatás alapjai (*osnovi istorijskog istraživanja*) is megjelennek olyan témák révén, mint például a múlt rekonstrukciójának és inter-pretálásának kérdése (Pravilnik za gimnaziju, 2020). A történettudomány és a történész tevékenysége egyértelműen a történelemtanítás forrásaként jelenik meg. A romániai történelemtanítás esetében is megjelenik többek között a források alkalmazásának (*Utilizarea surselor istorie*), a történettudományi vizsgálat kivitelezésének (*Utilizarea investigației*) és a kritikai gondolkodásnak a fontossága (Istorie – Clasa a X-a, ciclul inferior al liceului, 2004). F. Dárdai és Kaposi (2021) szerint Magyarországon a pedagógiai kultúraváltás egyelőre átmeneti időszakban van, mivel a mindennapi osztálytermi gyakorlatba még nem teljesen épült be. A kisebbségi történelemtanítást tekintve Mészáros (2019) és Orbán (2020) is számos olyan tényezőt azonosított, amely alapvetően akadályozza a tanulás és tanítás hatékonyságát. A történelemtanítás tartalmának következetlenségét jelzi, hogy Romániában nincs konszenzus a román és a magyar történetírás és történettudomány között, ami a történelmek egymástól független, párhuzamos tanítását eredményezi (Orbán, 2020). Szerbia esetében ennél kicsit árnyaltabb a helyzet, ugyanis szerb-magyar történész vegyesbizottságok formájában több éve tartó együttműködés folyik a két ország szakmabeli közössége között. Ugyanakkor a tanítás mindennapi gyakorlatát illetően Mészáros (2019) megállapítja, hogy a többségi nemzet narratívájának átadása a kisebbségi történelem tanulásában megfogalmazott célokkal vegyítve a történelemtanítás konfüzzá válását eredményezi. Továbbá Románia és Szerbia vonatkozásában is komoly problémát jelent a kisebbségi nyelven tanító történelemtanárok szak módszertani tudásának hiánya. A szerbiai oktatási rendszer egyik komoly hiányossága, hogy a felsőfokú tanárképzés szakjain elsősorban a diszciplína-specifikus ismeretek elsajátítására helyezik a hangsúlyt a pedagógiai-pszichológiai tudás rovására (Maghnouj et al., 2020). A történelemtanári képzés vonatkozásában Mészáros (2019) kiemeli, hogy a képzés szak módszertani és pedagógiai része csupán néhány tantárgy formájában van jelen. Ehhez képest a romániai tanárképzés helyzete még kedvezőtlenebb, ugyanis teljes mértékben hiányzik a szak módszertani képzés, így a tanárok legjobb esetben is „élesben”, a mindennapi osztálytermi gyakorlatban sajátítják el a tantárgy tanításához szükséges pedagógiai és szak módszertani tudást (Orbán, 2020).

Összegezve a vizsgálat szociokulturális, oktatási és speciálisan a történelemtanításra fókuszáló jellemzőit, egyértelműen kitűnik, hogy a szerbiai és romániai magyarok nemzeti kisebbségi identitása olyan meghatározó tényező, amely a kutatás során központi szerepet betöltő független változónak tekinthető.

2.3.2.3. Mérőeszköz

Az adatfelvételre három szakaszban került sor, ezért az alkalmazott kérdőívek háttérkérdéseket tartalmazó részei nem teljesen egyeznek. A jelen kutatás összehasonlító elemzéseibe az episztemológiai nézeteket mérő skálák (Stoel et al., 2017) mellett azokat a háttérkérdéseket vonom be, amelyek mindhárom kutatás során megjelentek.

Episztemológiai nézetek. Az episztemológiai nézetek mérésére a 2.2.3. alfejezetben bemutatott, Stoel és munkatársai (2017) által fejlesztett kérdőívet alkalmaztam.

Tanulmányi eredmény. Az előző tanév végi történelem-, irodalom- és matematikaosztályzatokat kellett megadni.

Motiváció. A tervezett legmagasabb iskolai végzettséget egy, a 2016-os Országos Kompetenciamérés (OKM, 2016) során is alkalmazott, 5 válaszlehetőséget tartalmazó skálán kellett megjelölni.

Szocioökonómiai státusz. A szülők, illetve nevelőszülők iskolai végzettségét az Országos Kompetenciamérés (OKM, 2016) háttérkérdőívének kérdésével mértem.

2.3.2.4. Adatgyűjtés

A kutatásban a 7. mellékletben szereplő kérdőívet alkalmaztam, amelyet a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága is véleményezett, majd jóváhagyott.

A vizsgálat nemzetközi szinten, két fázisban került elvégzésre. Az első részkutatás során magyarországi (2.2. fejezet) és szerbiai magyar gimnazisták történelemről alkotott episztemológiai nézeteit hasonlítottam össze a 2018/2019-es tanév folyamán. A kutatás ezen szakaszáról két tanulmányban (Kósa, 2021a, 2019f) és konferencia-előadások (Kósa, 2019b, 2019d, 2019e) formájában számoltam be. A kapott eredmények indokoltá tették a földrajzi keret kiterjesztését, azaz további, kisebbségben élő magyar gimnazisták kutatásba való bevonását. A második szakaszban, egy évvel később, a 2019/2020-as tanévben romániai magyar középiskolások töltötték ki a kérdőívet. Fontos kihangsúlyozni, hogy az Innovációs és Technológiai Minisztérium Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával romániai, szlovákiai és horvátországi magyar nyelven oktató intézményekkel vettem fel a kapcsolatot, ugyanakkor a világméretű pandémia alapjaiban változtatta meg az adatgyűjtés menetét. A 2019 decembere és 2020 márciusa közötti adatfelvétel részben megghiúsult a korlátozások bevezetése miatt, és végül csak négy romániai intézmény magyar diákjai tudták kitölteni a kérdőíveket.

A szerbiai és romániai vizsgálat során az előzetes tájékoztatás és utasítások alapján a kutatáshoz csatlakozó iskolák 11. és 12. évfolyamain tanító történelemtanárok irányították és végezték el a kérdőívek kitöltését. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt, a kérdőív kitöltése a történelemtanárok visszajelzései szerint nagyjából 15-20 percet vett igénybe a tanórából.

2.3.2.5. Adatelemzés

Az adatok kódolása és rögzítése után a statisztikai elemzéseket az SPSS 25.0 adatelemző szofverrel végeztem el. A vizsgált oktatási rendszerek és az egyes oktatási intézmények által nyújtott sokszínű képzés, illetve szakirányok miatt az elemzésbe olyan diákokat vontam be, akik a kitöltés időpontjában tanultak történelmet. Emellett azt is ki kell hangsúlyozni, hogy a romániai osztályozási rendszer eltér a magyarországitól és a szerbiaitól, hiszen az értékelés 1-től 10-ig terjedő rendszerben történik. Az összehasonlíthatóság érdekében a romániai részmintha esetében az osztályzatokat a következőképpen ültettem át a Magyarországon és Szerbiában is használt ötfokú skálára: 5-5,96=2, 5,97-7,30=3, 7,31-8,63=4, 8,64-10=5 (Felsőoktatási felvételi tájékoztató, 2022).

A 2.2. fejezetben bemutatott kérdőívadaptálás során azonosított három episztemológiai skála (történelmi tudás keletkezése: árnyalt; történelmi tudás keletkezése: naiv; történelmi

tudás: objektív) mentén hasonítottam össze a magyarországi, szerbiai és romániai magyar diákokat. A skálák megbízhatóságának megítélésére a Cronbach-alfa értéket alkalmaztam, a részminták közötti különbségek meghatározására pedig varianciaanalízist és „stepwise” módszerrel lineáris regresszióelemzést végeztem. A kérdőív működésével kapcsolatos elemzésekre a megerősítő faktorelemzést (CFA, Confirmatory factor analysis), valamint a modern tesztelmélet parciális kredit modelljét (PCM, Partial credit model) használtam fel. Az elemzéseket és az értelmezésüket lehetővé tevő határértékeket a 2.2.2.4. fejezetben ismertettem. A parciális kredit modellből az itemek viselkedését leíró mutatókat (infit MNSQ, infit t) vettem figyelembe annak érdekében, hogy feltérképezsem a kérdőív különböző kontextusokban való működésének jellemzőit.

2.3.3. Eredmények

Az eredményeket két kérdés, a kérdőív működésének vizsgálata és a részminták összehasonlítása mentén mutatom be.

2.3.3.1. A kérdőív működésével kapcsolatos eredmények

A kérdőív működésének jellemzésére először megerősítő faktorelemzést (CFA) végeztem, amelynek során azt vizsgáltam, hogy a korábban (2.2. fejezet), a magyarországi részmintán azonosított háromfaktoros modell igazolható-e a szerbiai és romániai részminta esetében is. A 30. táblázatban összegzett mutatók a Hu és Bentler (1999) által meghatározott referenciaértékek szerint a következőképpen alakulnak.

30. táblázat. Az adaptált háromfaktoros modell megerősítő faktoranalízise országonkénti bontásban

Ország	Itemek száma	χ^2	df	p	CMIN/df	SRMR	RMSEA (90% CI, p<0,05)	GFI	CFI	TLI
Magyarország	13	88,42	87	0,015	1,426	0,064	0,044	0,942	0,878	0,846
Szerbia	13	115,8	62	0,000	1,868	0,080	0,063	0,927	0,815	0,767
Románia	13	96,7	62	0,003	1,560	0,070	0,052	0,935	0,857	0,820

A CMIN/df mindhárom részminta esetében kifejezetten jó, hiszen az értéke nem haladja meg a 3-at. Az abszolút illeszkedési mutató SRMR ($\leq 0,6$) ugyan meghaladja a határértéket, de még elfogadható, az RMSEA pedig 0,5–0,10 között szintén elfogadható. A GFI értéke ugyan elmarad az elvárttól ($\geq 0,95$), de afelé közelít. A relatív illeszkedési mutatók közül a CFI elfogadható, mivel minden esetben meghaladja a 0,80-as értéket. Ugyanakkor a TLI mindhárom részminta esetében alacsony, nem közelíti meg az elvárt határértéket ($> 0,95$).

A három skála megbízhatóságának meghatározására a Cronbach-alfa értékeket számítottam ki. A 31. táblázatból egyértelműen megállapítható, hogy ugyan alacsony, de még elfogadható ($> 0,50$; Hilton, McMurray, & Brownlow, 2014) reliabilitással rendelkezik mindhárom skála mindhárom részminta esetében. Továbbá az is megfigyelhető, hogy a naiv állításokat

tartalmazó két skála (történelmi tudás keletkezése: naiv, történelmi tudás: objektív skálák) mindhárom részminta esetében alacsonyabb Cronbach-alfa értékkel rendelkezik, mint az árnyalt, történelmi tudás keletkezésére vonatkozó skála.

31. táblázat. A kérdőív eredeti skáláinak Cronbach-alfa értéke országonkénti bontásban

Skála	Magyarország	Szerbia	Románia
Történelmi tudás keletkezése: árnyalt	0,66	0,56	0,63
Történelmi tudás keletkezése: naiv	0,51	0,52	0,55
Történelmi tudás: objektív	0,51	0,52	0,51

Összességében elmondható, hogy a megerősítő faktoranalízis megalapozottá teszi az adaptált háromfaktoros modellel történő további, összehasonlító vizsgálatokat.

A parciális kredit modell (PCM) segítségével megvizsgáltam, hogy az eredeti, Stoel és munkatársai (2017) által kidolgozott skálák egyes állításai hogyan viselkednek a különböző szociokulturális közegekben, amelyet az országhoz való tartozás alapján kialakított magyarországi, szerbiai és romániai részminták alapján határoztam meg.

A történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála parciális kredit modellel történő elemzésének eredményét a 32. táblázat ismerteti. A skála 6 állítása közül a 22. esetében megfigyelhető, hogy a magyarországi mintán túlilleszkedik (infit $t > 1,96$), ugyanakkor a szerbiai és a romániai minta esetében ez a jelenség nem azonosítható.

32. táblázat. A történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála (Stoel et al., 2017) itemeinek vizsgálata a parciális kredit modell segítségével a három részmintán

Sorsz.	Állítás	Infit MNSQ			Infit t		
		HU	SRB	RO	HU	SRB	RO
5.	A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	0,93	0,97	0,95	-1,01	0,0	-0,4
2.	A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	1,04	0,95	0,98	0,7	-0,5	-0,2
15.	Egy jó történeti munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	0,89	1,03	1,07	-1,6	0,3	0,3
6.	A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	0,94	1,00	0,89	-0,7	-0,	-0,7
4.	A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	0,98	0,98	1,03	-0,3	-0,5	0,3
22.	A történelem a múltira irányuló kritikai vizsgálódás.	1,20	1,07	1,13	3,0	0,8	1,5

Megjegyzés: HU=magyarországi részminta, SRB=szerbiai részminta, RO=romániai részminta

A történelmi tudás keletkezése: naiv skála esetében a parciális kredit modell itemilleszkedést leíró három vizsgált mutatója jelzi, hogy az állítások ugyanazt a konstruktumot mérik mindhárom részminta esetében (33. táblázat).

33. táblázat. A történelmi tudás keletkezése: naiv skála (Stoel et al., 2017) parciális kredit modell elemzése

Sorsz.	Állítás	Infit MNSQ			Infit t		
		HU	SRB	RO	HU	SRB	RO
17.	Nem lehetséges a lényegét pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	0,91	0,97	1,19	-1,6	-0,3	0,7
10.	Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történeti tanulmányok megbízhatóságát.	0,97	1,18	1,04	-0,5	2,0	0,5
16.	Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.	1,09	1,01	0,94	1,3	0,2	-0,7
20.	Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.	1,02	1,06	0,94	0,3	0,6	-0,6

Megjegyzés: HU=magyarországi részminta, SRB=szerbiai részminta, RO=romániai részminta

Az episztemológiai nézeteket leíró harmadik, történelmi tudás: objektív skála 5 iteme közül a magyarországi mintán a 9. állítás (*Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.*) mutatott túlilleszkedést az elfogadható infit MNSQ (>1) és infit t ($>|1,96|$) értékekhez képest, a szerbiai és a romániai adatok esetében azonban ez nem volt megfigyelhető (34. táblázat).

34. táblázat. A történelmi tudás: objektív skála (Stoel et al., 2017) parciális kredit modell elemzése

Sorsz.	Állítás	Infit MNSQ			Infit t		
		HU	SRB	RO	HU	SRB	RO
3.	Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.	0,93	1,00	1,02	-1,3	0,0	0,2
8.	A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.	1,00	0,99	0,97	-0,00	-0,1	-0,3
9.	Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.	1,11	1,05	1,10	1,4	0,6	1,2
18.	Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	0,96	0,95	0,95	-0,9	-0,8	-0,6
21.	Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.	1,01	1,03	0,96	0,2	0,4	-0,5

Megjegyzés: HU=magyarországi részminta, SRB=szerbiai részminta, RO=romániai részminta

2.3.3.2. Összefüggésvizsgálatok

A kérdőív skáláinak megfelelő összevont változók (történelmi tudás keletkezése: árnyalt; történelmi tudás keletkezése: naiv; történelmi tudás: objektív) és a háttérváltozók közötti összefüggések feltárására lépcsőzetes többszörös lineáris regresszióelemzést alkalmaztam.

A történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt nézetek kapcsán kialakított modellben (35. táblázat) a szignifikáns F-próba ($F(3)=9,270$, $p<0,001$) jelzi, hogy elvethető a nullhipotézis, miszerint a változók között nincs összefüggés. A determinációs együttható (R^2) 0,033, a korrigált determinációs együttható (adj R^2) pedig 0,029, ami azt jelenti, hogy a kialakított modellben szereplő változók a függő változó, azaz a történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála varianciájának 2,9%-át magyarázzák meg. A magyarázó változók közül a tervezett legmagasabb iskolai végzettség rendelkezik a legerősebb regressziós koefficienssel ($\beta = 0,116$, $p<0,005$), ezt követi az előző tanév végi irodalomosztályzat ($\beta = 0,094$, $p<0,05$) és az anya (nevelőanya) iskolai végzettsége ($\beta = -0,084$, $p<0,05$). Mindez azt jelenti, hogy minél magasabb szintű végzettséget szeretne szerezni a diák, valamint minél magasabb osztállyal rendelkezik irodalomból, annál pozitívabban értékeli a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt nézeteket. Ezzel szemben az anya (nevelőanya) iskolai végzettsége negatív kapcsolatot jelez, így minél alacsonyabb a végzettsége, annál magasabbra értékeli a diák az árnyalt állításokat.

35. táblázat. A történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt állítások értékelését befolyásoló tényezők többszörös regresszióelemzése lépcsőzetes (stepwise) módszerrel

Modell	R	R ²	Adj R ²	F	p	B	β	T	p
	0,181	0,033	0,029	9,270	0,000	4,464		23,550	<0,001
Tervezett legmagasabb iskolai végzettség						0,091	0,116	3,183	<0,005
Irodalomosztályzat						0,083	0,094	2,590	<0,05
Anya (nevelőanya) iskolai végzettsége						-0,100	-0,084	-2,422	<0,05

Megjegyzés: kizárt változók: ország, nem, évfolyam, történelem-, matematikaosztályzat, apa (nevelőapa) iskolai végzettsége, oktatási intézmény

A történelmi tudás keletkezése: naiv skálával kapcsolatos regresszióelemzést a 36. táblázat összegzi. A szignifikáns F-próba ($F(2)=10,554$, $p<0,001$) jelzi a függő és a független változók meglétét. A kialakított modell illeszkedésének jóságát kifejező determinációs együttható értéke $R^2=0,025$. A korrigált magyarázóerő nagysága (adj. $R^2=0,022$) alapján az országhoz való tartozás és a nem független változók 2,2%-ban magyarázzák a történelmi tudás keletkezése: naiv skála varianciáját.

36. táblázat. A történelmi tudás keletkezésére vonatkozó naiv állításokat befolyásoló tényezők többszörös regresszióelemzése lépcsőzetes (stepwise) módszerrel

Modell	R	R ²	Adj R ²	F	p	B	β	T	p
	0,157	0,025	0,022	10,554	<0,001	3,370		35,302	<0,001
Ország						0,121	0,114	3,298	$\leq 0,001$
Nem						-0,169	-0,097	-2,797	$\leq 0,005$

Megjegyzés: kizárt változók: évfolyam, legmagasabb tervezett iskolai végzettség, történelem-, irodalom-, matematikaosztályzat, anya (nevelőanya) iskolai végzettsége, apa (nevelőapa) iskolai végzettsége, oktatási intézmény

Az országhoz való tartozás ($\beta=0,121$, $p<0,005$) gyakorolja a legnagyobb befolyásoló erőt a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó naiv nézetekre, amelyet a következőkben (lásd 37. táblázat) varianciaanalízis által vizsgálók. A nem ($\beta= -0,169$, $p<0,05$) tekintetében a negatív előjelű kapcsolat arra utal, hogy a lányok esetében megfigyelhető a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó naiv állítások pozitívabb értékelése a fiúkhoz képest.

A történelmi tudásra vonatkozó objektív nézetek skálájával kapcsolatos regresszióelemzés a 37. táblázatban található. A modell korrigált regressziós együtthatója ($\text{adj } R^2$) 0,056, azaz a történelmi tudásra vonatkozó objektív nézetek varianciájának 5,6%-át határozza meg a négy független változó. A legerősebb magyarázóerővel az országhoz való tartozás bír ($\beta=0,149$, $p<0,001$). Emellett az előző tanév végi irodalom osztályzat ($\beta= -0,187$, $p<0,001$) is jelentős tényező, az évfolyam ($\beta= -0,027$, $p<0,05$) és a nem ($\beta= -0,132$, $p<0,05$) kapcsolatban negatív előjelű regressziós együttható jelent meg, ami azt jelenti, hogy minél alacsonyabb a diák irodalomosztályzata, annál pozitívabban értékeli a történelmi tudásra vonatkozó objektív állításokat. Megfigyelhető továbbá, hogy a 11. évfolyamosok is pozitívabban értékelik ezeket a naiv állításokat, mint 12.-es társaik. Hasonló tendencia rajzolódik ki a nemek tekintetében is, mivel a lányok pozitívabban értékelik a történelmi tudás naiv állításait, mint a fiúk.

37. táblázat. A történelmi tudásra vonatkozó objektív állítások értékelését befolyásoló tényezők többszörös regresszióelemzése lépcsőzetes (stepwise) módszerrel

	R	R ²	Adj R ²	F	p	B	β	T	p
Modell	0,245	0,060	0,056	13,254	<0,001	3,961		16,252	<0,001
Ország						0,149	0,137	3,964	<0,001
Irodalomosztályzat						-0,187	-0,173	-5,027	<0,001
Évfolyam						-0,027	-0,086	-2,506	<0,05
Nem						-0,132	-0,074	-2,109	<0,05

Megjegyzés: kizárt változók: tervezett legmagasabb iskolai végzettség, történelem-, matematikaosztályzat, anya (nevelőanya) iskolai végzettsége, apa (nevelőapa) iskolai végzettsége, oktatási intézmény

A lépcsőzetes többszörös regresszióelemzés (35–37. táblázatok) alapján az országhoz való tartozás változóját kiemelve varianciaanalízist végeztem. Ez azt jelenti, hogy három részmintát (magyarországi, szerbiai, romániai) különítettem el, és hasonlítottam össze egymással a három (történelmi tudás keletkezése: árnyalt; történelmi tudás keletkezése: naiv; történelmi tudás: objektív) skálák tekintetében. A varianciaanalízis eredményeit a 38. táblázat összegzi. Megállapítható, hogy míg a történelmi tudás keletkezésével kapcsolatos árnyalt állítások értékelésében nincs eltérés, addig a történelmi tudás keletkezésével kapcsolatos naiv nézetek és a történelmi tudás természetére vonatkozó objektív nézetek kapcsán szignifikáns különbség van a három részminta között. Annak érdekében, hogy az eltérés jellege azonosítható legyen, Tukey B-féle posthoc elemzést végeztem. A vizsgálat alapvető elkülönülést mutatott ki a magyarországi és a határon túli (szerbiai és romániai) részminták között. A szerbiai és a romániai magyar diákok szignifikánsan pozitívabban értékelték a történelmi tudásra és a tudás keletkezése vonatkozó naiv állításokat, mint magyarországi társaik. Az elkülönülés ha-

táshoz tartozó mértékét kifejező η^2 négyzet mindkét esetben a kis és a közepes értelmezés között helyezkedik el, közelítve a közepes érték felé (Cohen, 1988).

38. táblázat. A varianciaanalízis eredményei az országhoz való tartozás kritériuma alapján a három skála esetében

Skála	Magyarország		Szerbia		Románia		F	df	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD				
Történelmi megismerés: árnyalt	4,61	0,62	4,62	0,65	4,67	0,67	0,706	2	0,494	0,002
Történelmi tudás megszerzése: naiv	3,70	0,80	4,03	0,91	3,99	0,88	15,854	2	<0,001	0,033
Történelmi tudás: objektív	3,06	0,74	3,34	0,82	3,38	0,82	10,443	2	<0,001	0,036

2.3.4. Megbeszélés

A magyarországi, szerbiai és romániai magyar 11. és 12. évfolyamos gimnazisták összehasonlítása alapján egyértelműen megállapítható, hogy a kérdőív alkalmazható különböző kontextusokban, a kérdőív három skálájának (történelmi tudás keletkezése: árnyalt; történelmi tudás keletkezése: naiv; történelmi tudás: objektív) létét igazolták a feltáró és a megerősítő faktorelemzések (H_{11}). Ugyanakkor a parciális kredit modell elemzés arra is felhívta a figyelmet, hogy az episztemológiai nézetekre vonatkozó állítások erősen kontextusfüggők, hiszen a 2.2. fejezetben kizárt két item (9. Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adóttak., 22. A történelem a múlt iránt irányuló kritikai vizsgálódás.) a szerbiai és a romániai részmin-ta esetében megfelelő működést mutatott.

A regresszioelemzés alapján a diákoknak a történelmi tudás keletkezéséről alkotott árnyalt episztemológiai nézetei hasonlóak. Mindez azt jelenti, hogy kritikai gondolkodásukat tekintve megközelítőleg ugyanazon a szinten állnak, ami megerősíti a H_{12} hipotézist.

Mind a történelmi tudás keletkezésére, mind magára a történelmi tudás természetére vonatkozó naiv nézetek esetében a többszörös lépcsőzetes regresszioelemzés és a varianciaanalízis is releváns eltéréseket mutatott ki a részminták között. Egyértelművé vált, hogy a különbségek kialakulásáért felelős háttérváltozó elsősorban az országhoz való tartozás, ami igazolja a H_{13} hipotézist. Jellemző, hogy a szerbiai és romániai magyar középiskolások pozitívabban értékelik a naiv állításokat. Emellett az is megfigyelhető, hogy a kisebbségben élő lányok esetében jelenik meg ez a fajta elkülönülés. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a vizsgált minta többségét lányok alkották.

A többi vizsgált háttérváltozó esetében a 2.2. kutatásban megfogalmazott eredményekhez hasonlóan a legmagasabb tervezett iskolai tevékenység (H_{15}) és az irodalom tanév végi osztályzata (H_{16}) mutatott pozitív irányú összefüggést a történelmi tudás keletkezésével kapcsolatos árnyalt állításokkal. Érdekes módon a történelem tanév végi osztályzata, hasonlóan a matematikához, nem gyakorolt befolyást az episztemológiai nézetek alakulására, ami miatt a H_{14} hipotézist elvettem, míg a H_{16} hipotézis igazolást nyert.

Az azonosított jelenség háttérében meghúzódó pszichológiai konstruktum vagy folyamat jellegére számos lehetséges példát és magyarázatot találunk a vonatkozó szakirodalomban. A következőkben felvázolok néhány magyarázatot.

Első megközelítésben érdemes az episztemológiai nézetek, pontosabban azok fejlődési sajátosságait figyelembe venni. A Schommer-Aikins-féle (2004) paradigma szerint a nézetek fejlődése aszinkron módon is történhet. Ugyanakkor az aszinkronitás alapvetően a különböző dimenziók között feltételezett. Mindennek azért van jelentősége, mert Stoel és munkatársai (2017) két síkon: tartalmilag és fejlettségüket tekintve alakították ki a dimenziókat. A vizsgálat eredményei alapján az etnikai kisebbségként élő diákok ugyanazon dimenzió (történelmi tudás keletkezése) esetében az árnyalt állításokat a magyarországi társaikhoz hasonlóan, míg a naiv állításokat tőlük szignifikánsan pozitívabban értékelték. Ez azt jelenti, hogy a kisebbségben élő diákok ugyanazon téma, illetve dimenzió kapcsán a fejlettség két szélső értékén (naiv és árnyalt) elhelyezkedő állításokat is képesek elfogadni. Ezért pusztán az aszinkronitás szükséges, de nem elégséges magyarázóelv az eltérések okainak megértéséhez.

Másodsorban, maradva az episztemológiai nézetek fejlődési sajátosságainál, érdemes a TIDE modell (Muis, Bendixen, & Haerle, 2006) elméleti keretrendszerét is megvizsgálni. A fejlődés rekurzív jellegéből (lásd bővebben a 1.2.2.3. fejezetet) adódik, hogy összetett, kihívással járó helyzetekben az egyén visszatér egy korábbi, biztosnak tekinthető állapotához, ami a fejlődés szempontjából egyfajta regresszióként értelmezhető (Muis, Bendixen, & Haerle, 2006). A jelen vizsgálat esetében ugyanazon dimenzió kapcsán megfogalmazott árnyalt állítások elfogadása és ezzel egyidejűleg a naivak elutasítása egy olyan döntési helyzetet teremt, amely komplex és feszültséggel teli. A mérőeszköz jellegéből adódóan, azaz, hogy a Likert-skálás állítások között váltakozva jelentek meg naiv és árnyalt nézeteket tartalmazók, egyfajta állandó, kategorikus döntéskényszerrel járó helyzet alakult ki. Ebben a szituációban a kisebbségi csoporthoz tartozó diákok visszatértek egy korábbi fejlődési szintre, azaz elfogadták a naiv nézeteket is. Az aszinkronitáshoz hasonlóan a rekurzivitás sem magyarázza teljes egészében a jelenség hátterét.

Egyértelmű, hogy a fejlődépszichológiai megközelítések mellett, azokat kiegészítve, figyelembe kell venni a nézetek szociálisan megkonstruált jellegét. A szakirodalomból ismert kutatások alapján Carla Peck (2018, p. 322) túlélési ösztönként (*survival instinct*) definiálja a kisebbségi csoport tagjainak azon képességét, amely lehetővé teszi az egymásnak ellentmondó álláspontok egyidejű elfogadását. Az ember társas lény, ezért alapvető szükséglete a csoportjának fennmaradása. Szükség esetén képes adaptálódni a környezet adta új kihívásokhoz, így egymásnak ellentmondó állásponthoz is igazodik. Peck (2018) tanulmányában Wertsch (2000) és Porat (2004) munkáira hivatkozik, akik bizonyították, hogy a diákok képesek a hivatalos (állami) történelmi narratíva mellett a saját csoportjuk narratíváját nem megkérdőjelezni, illetve egymással párhuzamosan kezelni még abban az esetben is, ha a két narratíva egymásnak ellentmondó álláspontot jelenít meg. A jelen kutatás érdekessége, hogy témától független, absztrakt állítások esetében képződött le a kisebbségi közösség tagjainak ezen „ösztöne”, igénye, azaz, hogy egymásnak ellentmondó állításokat is képesek egyidejűleg elfogadni.

A kutatás relevanciáját egyrészt az adja, hogy az utóbbi magyarázattal egybecseng az episztemológiai nézetek kutatásában megfigyelhető új paradigma, amely szerint a nézetek fejlődése kontextusfüggő, adaptív jellegű (Greene, Sandoval, & Braten, 2016). Ebben a megközelítésben nem határozható meg értékítélet a vizsgált részminták episztemológiai fejlettségét illetően pusztán az alapján, hogy összehasonlítjuk azokat. A kutatás felhívja a figyelmet a kontextus, ezen belül is elsősorban a szociokulturális közeg episztemológiai nézetekre gyakorolt alakító hatására. Mindez azt jelenti, hogy a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek jellegének vizsgálatakor releváns tényező a kontextus feltárása, és a nézetek ehhez viszonyított adaptivitásának meghatározása.

Másrészt a kutatás pedagógiai relevanciáját a történelemtanítás szempontjából az adja, hogy csatlakozik a szakirodalom (Seixas, 1993; Wertsch, 2000) álláspontjához, amely szerint a történelem nem egysíkú és monolitikus mentális konstruktum, hanem különböző értelmezéseket, egymással versengő narratívákat magába foglaló struktúra (Seixas, 1993). A formális és informális (pl. családi élettörténetek) közegben elsajátított történelem identitásformáló szerepét és funkcióját mutatja, hogy a kisebbségi történelemtanulás jellegzetességei hatással vannak az egyén szemléletére, esetünkben az episztemológiai nézeteinek alakulására. Mindez reflektál arra a módszertani megújító szándékra, amely a hivatalos történelem mellett az egyéni életutak, kisközösségek történelmének feldolgozását is hangsúlyozza (pl. Jancsák, 2020; Seixas, 1993). Az egymással párhuzamosan tanított hivatalos történelem és a saját közösség történelme (pl. Mészáros, 2019; Orbán, 2020) helyett egy-egy személyes történet beágyazása a diákok kritikai gondolkodását, azaz történelmi gondolkodását is fejleszti (Jancsák, 2020).

Annak ellenére, hogy számos magyarázatot felvázoltam, azt az álláspontot képviselem, hogy egy olyan komplex hatásrendszerről van szó, amelyben sok tényező együttes hatása áll az eltérések hátterében. Látható, hogy az egyes megközelítések feltételezések igazolására további empirikus kutatások és szakirodalmi összefüggések keresése szükséges. Ugyanakkor megállapítható, hogy a kutatásban képviselt irányvonal gyümölcsöző lehet a jövőben, hiszen számos aspektusból világítja meg a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek jellemzőit, ezzel pedig tovább árnyalja a róluk kialakított képet.

2.3.5. A kutatás korlátai

A kutatás kerete és jellege nem teszi lehetővé általános érvényű következtetések megfogalmazását. Fontos kiemelni azt is, hogy az alkalmazott mérőeszköz jelenleg nemzetközi szinten is fejlesztés alatt áll. Módszertani szempontból mindenképpen meg kell jegyezni, hogy az egyes skálák belső konzisztenciáját mutató Cronbach-alfa értékek mindhárom részminta esetében alacsony értékeket mutatnak. A jelenség a nemzetközi szakirodalomban is ismert (pl. Hofer, 2008; Wansink & Barzai, 2015). Mindez arra utal, hogy fenntartásokkal kell kezelni a levont következtetéseket. A kirajzolódó pszichikus jelenség és az azt magyarázó elméleti összefüggések igazolására mindenképpen további vizsgálatok szükségesek. Ennek fényében a jövőbeli kutatásokban egyrészt a mérőeszköz pszichometriai jellemzőinek javítására és a kutatás reprezentatív tételére kell hangsúlyt fektetni.

3. ÖSSZEGZÉS

A végső, *Összegzés* című fejezetben egyrészt az empirikus kutatások során megfogalmazott hipotézisek eredményeit, másrészt a kutatások lebonyolításával kapcsolatos módszertani sajátosságokat tekintem át.

3.1. Az értekezés eredményeinek áttekintése és a hipotézisek ellenőrzése

Az értekezés során a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek 11. és 12. évfolyamos középiskolások körében való mérésével és az adott kontextussal való összefüggéseinek jellegzetességeivel foglalkoztam. Ahhoz, hogy ezeket a kutatásokat megalapozzam, illetve a magyarországi viszonylatban újszerű témában ismereteket és tapasztalatokat szerezzek, gyakorló történelemtanárokkal készítettem félig strukturált interjúkat. Az értekezés alapjául szolgáló három empirikus kutatás hipotéziseit és a hozzájuk kapcsolható eredményeket a 39. és a 40. táblázat foglalja össze, amelyek mentén a következőkben összegzem a három empirikus kutatást.

39. táblázat. *Az értekezésben megfogalmazott hipotézisek és azok eredményei*

Kutatás	Hipotézis	Eredmény
1. vizsgálat: történelemtanárok nézetei	H ₁ : Feltételezésem szerint mivel a történelemtanárok episztemológiai nézetei alapvető hatással vannak a diákok meggyőződéseire és az osztálytermi kommunikáció jellegére, minőségére (pl. Maggioni, 2010, McCrum, 2013), ezért feltérképezésükkel hasznos információk szerezhetők a jövőbeli kutatások módszertani megközelítésével kapcsolatban.	I
	H ₂ : A kutatásba bevont történelemtanárok többéves szakmai tapasztalatai alapján (pl. Fives et al., 2017) azt várom, hogy árnyalt, a történelem interpretatív jellegét hangsúlyozó nézetekkel rendelkeznek.	I
	H ₃ : A szakirodalom alapján (pl. Ferguson & Braten, 2018) a többéves tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok diákközpontúan közelítik meg a tantárgy tanítását, a diákokat a tudás aktív megteremtőjeként, nem pedig befogadójaként látják. Emellett árnyaltan definiálják a történettudomány és a történelemtanítás közötti kapcsolatot.	I
2. vizsgálat: kérdőív adaptálása	H ₄ : Feltételezésem szerint a kérdőív alkalmazható Magyarországon, elsősorban azért, mert absztrakt, történelmi témától független állításokat tartalmaz (Stoel et al., 2017).	I
	H ₅ : Feltételezem, hogy a holland mintán feltáró faktoranalízissel igazolt három skála a magyar minta esetében is azonosítható, elsősorban a kérdőív állításainak témafüggetlen jellege miatt.	I
	H ₆ : Feltételezem, hogy a történelemosztályzat pozitív korrelációban áll az árnyalt nézetekkel (Stoel et al., 2017), illetve negatív összefüggés van a naiv állításokkal. Ennek háttérében a történelemmel való foglalkozás és a tudás elmélyülése közötti lineáris kapcsolat áll (pl. Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Schommer-Aikins, 2004).	I

Megjegyzés: I=igazolt; NI=nem igazolt, RI=részben igazolt

40. táblázat. Az értekezésben megfogalmazott hipotézisek és azok eredményei (39. táblázat folytatása)

Kutatás	Hipotézis	Eredmény
2. vizsgálat: kérdőív adaptálása	H ₇ : Az episztemológiai nézetek tudományterület-függőségének mérsékeltsége (Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003) okán feltételezésem szerint a matematika és az irodalom tantárgyból kapott előző tanév végi osztályzatok szignifikáns pozitív korrelációban vannak az árnyalt, míg negatívban a naiv nézetekkel.	RI
	H ₈ : Feltételezésem szerint minél magasabb az elérni kívánt iskolai végzettség szintje, annál pozitívabban értékeli a diákok az árnyalt, illetve negatívan a naiv állításokat tartalmazó skálákat.	NI
	H ₉ : A szocioökonómiai státusz egyik indikátorának tekinthető szülők iskolai végzettsége (Trautwein & Lüdtke, 2007) tekintetében feltételezem, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a szülők, a diákok annál inkább értékeli pozitívan az árnyalt állításokat, míg utasítják el a naivakat.	NI
	H ₁₀ : A szakirodalom alapján feltételezhető, hogy minél magasabb a saját háztartásban elérhető könyvek száma, annál pozitívabban értékeli a diákok a kérdőív árnyalt, míg elutasítják a naiv állításait (Trautwein & Lüdtke, 2007).	NI
3. kutatás: a kontextus szerepének vizsgálata	H ₁₁ : Feltételezem, hogy a kérdőív alkalmazható a határon túli magyar diákok esetében is, a háromfaktoros elkülönülés statisztikailag igazolható.	I
	H ₁₂ : Feltételezésem szerint a történelemre vonatkozó árnyalt episztemológiai nézeteket hasonlóan értékeli mindhárom részminta (Kósa, 2019d).	I
	H ₁₃ : Azt várom, hogy a kisebbséghez tartozó magyar diákok szignifikánsan pozitívabban értékeli a naiv állításokat tartalmazó episztemológiai skálákat, mint magyarországi társaik (Kósa, 2019d).	I
	H ₁₄ : Feltételezem, hogy a magyarországi mintához hasonlóan a szerbiai és a romániai magyar diákok esetében is a történelemjegy pozitív korrelációban áll az árnyalt nézetekkel, illetve negatív összefüggést mutat a naiv állításokkal (Stoel et al., 2017; pl. Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Schommer-Aikins, 2004).	NI
	H ₁₅ : Feltételezésem szerint az irodalom tanév végi osztályzata pozitív összefüggést mutat az árnyalt nézeteket tartalmazó skálával, míg negatívat a naiv nézeteket megjelenítőkkal.	I
	H ₁₆ : Azt várom, hogy a matematika tantárgyból szerzett tanév végi osztályzat nincs összefüggésben sem az árnyalt, sem a naiv állításokat tartalmazó episztemológiai skálákkal.	I
	H ₁₇ : A szakirodalom alapján azt várom, hogy minél magasabb az elérni kívánt iskolai végzettség szintje, annál pozitívabban értékeli a diákok az árnyalt, illetve negatívan a naiv állításokat tartalmazó skálákat.	RI
	H ₁₈ : Feltételezem, hogy a magyarországi diákokhoz hasonlóan a határon túli magyarok részmintái esetében is megfigyelhető, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a szülők, a diákok annál inkább értékeli pozitívan az árnyalt állításokat, míg utasítják el a naivakat (Trautwein & Lüdtke, 2007).	RI

Megjegyzés: I=igazolt; NI=nem igazolt, RI=részben igazolt

Az elméleti háttér problémacentrikusan ismerteti az értekezés központi fogalmait és konstruktumait, valamint azon összefüggéseket, amelyek az empirikus vizsgálatok alapjául szolgálnak. Az értekezés során a történelemre mint rosszul strukturált tudományágra (pl. Bu-

ehl, Alexander, & Murphy, 2002; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006) tekintek, amelynek nyitottságában és bizonytalanságában segítenek eligazodni az episztemológiai nézetek (King & Kitchener, 2002). A szakirodalom áttekintése alapján következetesen a történelemre vonatkozó episztemológiai nézet kifejezést használok, amely a történelmi tudásra (*historical knowledge*) és annak keletkezésére (*historical knowing*) vonatkozó mentális elképzelés (pl. Hofer, 2004). A múlttal való foglalkozás összetett folyamatában ezek a nézetek mentális forrásként tekinthetők (van Boxtel & van Drie, 2018). A TIDE modell (Theory of Integrated Domains in Epistemology; Merk et al., 2018; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Muis et al., 2016) alapján a működésnek teret adó szociokulturális, tudományos, terület- és témaspecifikus kontextus kategorizációt követve elsősorban az első hárommal foglalkoztam.

Az első kutatás során mindhárom hipotézis beigazolódott. A megkérdezett történelemtanárok (N=9) újszerűnek és érdekesnek tartották a témát és a megfogalmazott kérdéseket. Többéves szakmai tapasztalatuknak köszönhetően árnyalt nézetekkel rendelkeztek a történelmi tudást és annak keletkezését illetően, illetve a történelemtanítást is alapvetően a diákok szemszögéből közelítették meg. Mindennek köszönhetően olyan rendkívül hasznos kutatásmódszertani megfontolásokat sikerült megfogalmazni (3.2. fejezet), amelyek alapvetően hozzájárulhatnak a jövőbeli kutatások elvégzésének sikerességéhez.

A második vizsgálat célja az alapvetően diagnosztikus jellegű, nagymintás méréseket lehetővé tevő, hollandiai kérdőív (Stoel et al., 2017) magyarországi adaptálása volt. Az eredmények alapján a kérdőív alkalmazható a magyar történelemtanítás kontextusában, az eredeti kutatásban kialakított három skála (történelmi tudás: objektív; történelmi tudás keletkezése: naiv; történelmi tudás keletkezése: árnyalt) azonosítható, ugyanakkor sikerült megtalálni azokat az állításokat, amelyek újrafordításra és -fogalmazásra szorulnak. Megállapítást nyert, hogy a történelem- mellett az irodalomosztályzat is összefüggést mutat a nézetek árnyaltságával. Mivel a matematikaosztályzattal nem találtam kapcsolatot, ezáltal az is igazolódott, hogy az episztemológiai nézetek csak egy bizonyos szintig általánosíthatók a különböző tudományterületek között. A motiváció és a nézetek fejlettsége közötti kapcsolatot a legmagasabb tervezett iskolai végzettséggel való összefüggés igazolta. Érdekes módon a szocioökonómiai státusz és ezáltal a diákok nézeteinek szociokulturális kontextusának mérésére alkalmazott változók (szülők végzettsége és az otthon található könyvek száma) kapcsán nem nyertek megerősítést a megfogalmazott hipotézisek. Az empirikus vizsgálat alapján sikerült meghatározni azt a háromfaktoros struktúrát, amely legjobban illeszkedett a magyar mintához.

A harmadik kutatás során a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőit vizsgáltam magyarországi, szerbiai és romániai 11. és 12. évfolyamos középiskolások bevonásával. A nemzeti kisebbségi identitást a szociokulturális közeg egy olyan mentális manifesztációjaként kezeltem, amely hatást gyakorol az episztemológiai nézetek jellegére. A kérdőív árnyalt állításait mindhárom részminta, azaz a magyarországi, a szerbiai és romániai magyar diákok is hasonlóan értékelték, tehát kritikai gondolkodásuk a történelemről nem különbözik szignifikánsan. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan a naiv állításokat, mind a történelmi tudás, mind a történelmi tudás megszerzése dimenziókat tekintve, jellemzően pozitívabban értékelték a kisebbségi közösség tagjai. A szakirodalom (pl. Porat, 2004; Seixas, 1993; Wertsch, 2000) alapján tulajdonképpen arról van szó, hogy a kisebbségi identitással rendelkező diákok egy sajátos kisebbségi történelemtanítási kultúrában szocializálódnak, amelyben egyszerre van jelen a többségi és a kisebbség nemzet néha egymásnak ellentmondó történelmi narratívája. Ennek eredményeképpen a diákok egyfajta túlélési ösztönnek köszönhetően egymással szöges ellentétben lévő állításokat is hajlamosabbak elfogadni, illetve pozitívabban értékelni. A történelemosztályzattal való kapcsolatot nem igazolta a kuta-

tás, ami mögött a történelem tantárgy országonként eltérő megítélése és az osztályozási rendszer eltérései húzódnak meg. A kutatás nemzetközi szinten is értelmezhető relevanciáját adja, hogy témafüggetlen, absztrakt állításokat tartalmazó kérdőív segítségével sikerült kimutatni ezt a jelenséget, amely az episztemikus váltásra (Gottlieb & Weinburg, 2012) is példával szolgál. Továbbá az eredmények abba az irányba mutatnak, hogy az episztemológiai nézetek fejlettségének értékelésekor kulcsfontosságú az adott kontextus figyelembevétele, mivel a nézetek alapvetően adaptívak a környezeti feltételekkel szemben (Greene, Sandoval, & Braten, 2016).

Az értékezés tágabb értelemben vett pedagógiai relevanciáját hazai és nemzetközi szempontból is meg lehet határozni. Jelenlegi ismereteink alapján nem végeztek még a hazai történelemtanítás kontextusában olyan empirikus jellegű, nagymintás kutatást, amely specifikusan a történelem tantárgy keretei között vizsgálja az episztemológiai nézeteket. Nemzetközi szempontból az adaptált kérdőív kutatómódszertani sajátosságai (minta összetétele) és a kulturális meghatározottságát bizonyító kutatások gazdagítása teszi fontossá a jelen kutatást.

3.2. Módszertani tanulságok és továbblépési lehetőségek

A három empirikus kutatás során értékes kutatómódszertani tanulságokat is sikerült levonni, amelyek a jövőbeli vizsgálatok megalapozásában fontos szerepet játszhatnak. Az elvégzett kutatások összehasonlításának szakirodalmi alapját a Sandoval, Greene és Braten (2016) által az episztemikus kogníció kutatásával és módszertanával kapcsolatban megfogalmazott törésvonalak és megoldási javaslatok, valamint Maggioni (2010) az episztemikus nézetek osztálytermi gyakorlatban betöltött szerepére vonatkozó javaslatai adják. Sandoval, Greene és Braten (2016) szerint az episztemológiával kapcsolatos mentális konstrukciók jellegének értelmezése, azok kontextussal való kapcsolata és a kutatómódszertan azok a területek, amelyeken számos megválaszolandó kutatási kérdés azonosítható. Maggioni (2010) pedig az episztemikus nézetek komplexitása kapcsán a mellett érvel, hogy a tanárok episztemikus nézetei hatással vannak a pedagógiai céljainak meghatározására, így közvetetten az osztályteremben való pedagógiai gyakorlatát is befolyásolják. Ez alapján két nagy témakör mentén, a téma jellegével és a mindennapi tevékenység szereplőinek, azaz a tanár és a diák szemszögéből kerültek összegzésre az eddigi tapasztalatok.

A három kutatás egymással ok-okozati összefüggésben áll, ugyanakkor az alkalmazott módszerek, mérőeszközök és a kutatásba bevont személyek és csoportok tekintetében alapvető eltérések vannak. Ezen körülményt figyelembe véve az összehasonlítás során az ok-okozati összefüggést szem előtt tartva, a következő kérdések mentén értékeltem az elvégzett kutatásokat:

1. Milyen tanulságok vonhatók le a téma jellege kapcsán, elsősorban a hazai történelemtanítás vonatkozásában?
2. Milyen tanulságok vonhatók le az episztemológiai nézetek vizsgálati módszerei és azok mérőeszközei alkalmazhatóságával kapcsolatban?

Az összehasonlítás alapján a jövőbeli kutatások sikerességét leginkább befolyásoló tényezők között a téma hazai viszonylatban való újszerűségét, absztraktságát, a témával kapcsolatos terminológiai sokszínűséget, valamint a megfelelő nézőpont kijelölésének fontosságát határoztam meg.

Újszerűség hazai viszonylatban. Eddigi szakirodalmi ismereteim alapján még nem végeztek Magyarországon olyan empirikus vizsgálatot, amely specifikusan a történelemtanítás

vonatkozásában vizsgálta volna az episztemológiai nézeteket. Az elsősorban feltáró jellegű félig strukturált interjúk (2.1. fejezet) során a több évtizedes tapasztalattal rendelkező történelemtanárok is egyöntetűen újszerűnek, érdekesnek és elgondolkodtatónak ítélték meg a témát. Ugyanakkor számos kérdés esetében meglepődöttséget figyeltem meg, illetve visszakérdeztek a pontosítás, bővebb körülírás érdekében. Voet és De Wever (2016) interjúprotokollját követve a bemelegítő háttérkérdések utáni első kérdés a következő volt: „*Hogyan írná le a történelmet mint akadémiai diszciplínát?*”. Jellemző, hogy a válaszokat megelőzően a kérdést hosszú csend követte. Ebből egyrészt arra következtethetünk, hogy a részt vevő tanárok körében a hasonló jellegű, történettudománnyal kapcsolatos kérdések nem központi jellegűek, nem részei a mindennapi gyakorlatnak. Másrészt az „akadémiai diszciplína” helyett a jövőben a tudományág kifejezést lesz érdemes használni. A kérdőív-adaptálási kutatás esetében is arról kaptam informális visszajelzést, hogy a diákok újszerűnek találták ezt a témát. Néhány kitöltést felügyelő tanár arról is beszámolt, hogy az adatfelvételt megelőzően egyfajta felkészülésként a diákok egy része átismételte a korábban tanultakat, ugyanakkor mivel a kérdőív nem az ismeretjellegű tudásra fókuszált, a felmérés frusztrálttá tett egyes diákokat.

Absztraktság. Az újszerűséggel kapcsolatban joggal vethető fel a kérdés, hogy valóban újdonságról vagy a téma magasfokú absztraktsága miatt korábban elsősorban indirekt módon, például konkrét tartalmon keresztül megközelített területről van-e szó. Az általam végzett három kutatásban absztrakt és direkt kérdések, illetve állítások segítségével vizsgáltam a történelemre vonatkozó episztemológiai nézeteket. A történelemtanárok esetében a szakirodalom (pl. Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2017; Yilmaz, 2008) szerint a képzés során direkt módon kell tanítani a történelemre vonatkozó episztemológiával kapcsolatos tudást. Ugyanakkor általánosságban, az episztemológiai nézetek mérésével kapcsolatban megfogalmazódik az a kritika (Greene, Sandoval, & Braten, 2016), miszerint az episztemológiai nézetek (illetve kogníció) természete és jellege miatt nem életszerű tartalomtól függetlenül vizsgálni azokat (pl. Barzai & Weinstock, 2015; Iordanou, Kendeou, & Zembylas, 2020). Ennek okán megkezdtem Stoel és munkatársai (2017) kérdőíve alapján egy történelmi tartalomba ágyazott feladatsor kidolgozását (Kósa, 2019g). A fejlesztés a kezdeti szakaszban jár, az elméleti keretrendszer és négy feladat kidolgozását követően megtörtént az első, papíralapú pilot vizsgálat 5–11. évfolyamon 153 diák bevonásával. Az eredmények biztatóak, ugyanakkor egyes feladatok jelentős mértékű átfogalmazásra és átdolgozásra szorulnak. Jövőbeli tervem, hogy a feladatok átdolgozását követően további feladatokat dolgozok ki, amit nagymintás, online tesztelés követ.

Terminológiai megfontolások. A megfelelő szakkifejezések megtalálásával kapcsolatos nehézségek több szempontból is meghatározhatók. (1) Szükséges pontosan megadni a mérni kívánt konstruktum jellegét (episztemológiai vagy episztemikus; nézet, kogníció vagy fejlődés), mert az lényegesen befolyásolja a kutatást, kijelöli az adekvát mérésmethodikai hátteret. (2) A kutató és a kutatás résztvevői közötti episztemikus szinkronitás (Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003) biztosítása érdekében meg kell találni azokat a megfelelő magyar nyelvű kifejezéseket, amelyek érthetők a résztvevők számára, ugyanakkor pontosan körülírják a vizsgált fogalom jelentéstartalmát és a megfelelő asszociációkat hívják elő az egyénben. (3) Emellett módszertani szempontból kulcsfontosságú a következetes fogalomhasználat, ami kapaszkodót jelent a magas absztrakciós szintű témában való eligazodásban.

Az első, pilot vizsgálatban az interjú módszer előnyéből fakadóan a beszélgetések folyamán lehetőség nyílt az esetlegesen homályos, túl általános vagy kétértelmű megfogalmazások tisztázására. Egyebek mellett megállapításra került, hogy pontosan el kell határolni egymástól a kifejezéseket és a különböző jelentéseket: a történelem, a történelem mint iskolai tantárgy, a történelem Plutarkhosz-i értelmezésben, továbbá a történelem mint akadémiai disz-

ciplína. Ugyanakkor a jövőben érdemes az episztemológiai nézetekre vonatkozó kutatást az ilyen fogalmak értelmezésére vonatkozó mérésekkel is kiegészíteni.

Nézőpont-meghatározás. A vizsgálatok során arra is fény derült, hogy a megfelelő nézőpont megtalálása kulcsfontosságú tényező. Jellegéből adódóan elsősorban a történelemtanárokkal készült interjúk alapján vált világossá ennek relevanciája. Például nem mindegy, hogy a történelemtanár személyéről vagy az iskolai történelemtanításról kérdezzünk, illetve ehhez hasonlóan a történész vagy a történészi munka szemszögéből közelítjük meg a kérdést. Az iskolai történelemtanítás és a történész munkája a tanárok többségének értelmezésében eltérő, ám egymást szorosan kiegészítő tevékenység. Az önkitöltős kérdőív esetében többes szám első személyben szerepeltek az állítások. A jövőben érdemes még közelebb hozni a diákokhoz az egyes kijelentéseket, azaz egyes szám első személyt alkalmazni.

Összességében megállapítható, hogy mind a tanárok, mind a diákok részéről pozitív fogadtatásban részesült a téma. Mindez jelzi, hogy a téma kutatásának van helye hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt. Ugyanakkor ez az összehasonlítás is rámutatott Sandoval, Greene és Braten (2016) episztemikus kogníció kapcsán megfogalmazott javaslatának fontosságára, ami szerint a téma komplexitása miatt vegyes módszerű kutatásokra van szükség, amelyek átfogóan tudják biztosítani a mentális konstruktum tényleges idejű megfigyelését és elemzését.

Az értekezésben bemutatott empirikus kutatások eredményei és a kutatásmódszertani megfontolások alapján négy jövőbeli, lehetséges kutatási irányt határoztam meg. (1) Fontos lépés az első, történelemtanárokkal készült interjú vizsgálat (2.1. fejezet) folytatásaként egy nagymintás méréseket lehetővé tevő saját kérdőív kidolgozása, amely a történelem és a történelemtanítás természetére, az azok közötti kapcsolatra, valamint az episztemológiai nézetek mindennapi osztálytermi gyakorlatban betöltött szerepére fókuszál. (2) Az empirikus kutatások és az értekezés során is egyértelművé vált az egyetemisták, ezen belül is a tanárszakos hallgatók episztemológiai nézeteinek megismerése felé való fordulás. A jelen munkával párhuzamosan méréseket végeztem középiskolás és egyetemista diákokat összehasonlítva (Kósa & Kojanitz, 2021), illetve jelenleg is zajlik a történelemről és a természettudományokról alkotott episztemológiai nézetek vizsgálata tanárszakos hallgatók körében. (3) Korábban említésre került Stoel és munkatársai (2017) kérdőívének konkrét tartalomba való beágyazásának fontossága, amellyel kapcsolatban pilot vizsgálatok már rendelkezésre állnak (Kósa, 2019g). (4) Az episztemológiai nézetek és a történelem identitásformáló kapcsolatának (2.3. fejezet) feltérképezését két irányból szeretném megközelíteni. Egyrészt célszerű a magyarországi, a szerbiai és a romániai magyar diákok mellett további közösségek (pl. szlovákiai) bevonása. Másrészt terveim között szerepel a kérdőív szerb nyelvre való lefordítása, amely változatot Szerbiában és a Boszniai Szerb Köztársaságban élő szerb diákokkal szeretném kitölteni. Mindez új perspektívát nyithat az episztemológiai nézetek kontextussal való összefüggésével kapcsolatos eddigi, magyar diákokkal végzett kutatásaim eredményeinek tágabb szemszögből való értelmezésében.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Hálás köszönettel tartozom Családomnak, hogy támogattak a tanulmányaim során, és utolsó lépcsőfokként segítettek a jelen doktori értekezés megírását. Köszönöm lányomnak, Sofiának, hogy értelmet adott a munkának, amelynek elkészüléséhez nyugalmával és kiegyensúlyozottságával járult hozzá. Köszönöm a férjemnek, Aleksandarnak, hogy megteremtette a munkához szükséges harmonikus környezetet. Köszönet illeti Szüleimet, amiért több, mint húsz éven át töretlen lelkesedéssel és bizalommal támogattak tanulmányaim során, életszemléletük és nevelési elveik eredménye ez a doktori értekezés. Köszönet illeti a bátyámat, Sándort a végtelen optimizmusáért és kitartásáért, amivel folyamatosan motivált.

Köszönöm a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola minden tanárának és diákjának a közös munkát, a kutatásaimhoz fűzött építő jellegű meglátásokat.

Külön köszönettel tartozom témavezetőmnek, Korom Erzsébetnek a doktori tanulmányok elvégzésére való biztatásért és a közös munkáért.

Hálás köszönettel tartozom a házi védekezés bírálóinak, Molnár Edit Katalinnak és Vigh Tibornak, akik értékes meglátásaikkal segítettek munkámat.

Köszönöm az MTA-SZTE Elbeszélő Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport tagjainak, és elsősorban vezetőjének, Jancsák Csabának a folyamatos támogatást, valamint a szereplési és publikálási lehetőségeket.

TÁMOGATÁSOK, ÖSZTÖNDÍJAK

Doktori tanulmányaim alatt az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának és az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásában részesültem. Emellett tagja voltam a Dr. Jancsák Csaba által vezetett MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportnak és a Dr. Korom Erzsébet által vezetett MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoportnak.

IRODALOM

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről alkalmazásáról
- 2016/2017. évi Országos Kompetenciamérés (OKM) (2017. május 24.): Tanulói háttérkérdőív https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2017/OKM2017_Tanuloi_kerdoiv.pdf (Utolsó elérés: 2021.11.16.)
- Acharya, K. P. (2019). Demystifying Science Teachers' Epistemic Belief on Chemical Concepts: Students' Engagement in the School Garden. *Pedagogical Research*, 4(4), 1–8. <https://doi.org/10.29333/pr/5943>
- Arslantaş, H. A. (2016). Epistemological Beliefs and Academic Achievement. *Journal of education and training studies*, 4(1), 215–220. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v4i1.1107>
- Azmitia, M. (2015). Reflections on the Cultural Lenses of Identity Development. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 286–296). Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.029
- Bacsa, É. (2012). Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 167–193.
- Bali, J. (2020). A határon túli magyarok kulturális hálózata. In *Tudomány határok nélkül: Magyar kutatóhelyek a Kárpát-medencében* (pp. 38–45). Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ.
- Bányai, B. (2020a). Magyarország határon túli magyarokat érintő támogatáspolitikájának átalakulása 2010–2018 (I. rész). *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 28(1), 172–221.
- Bányai, B. (2020b). Magyarország határon túli magyarokat érintő támogatáspolitikájának átalakulása 2010–2018 (II. rész). *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 28(2), 143–168.
- Barashevich T., Kelemen-Molitoris, A., & Mokbelné Bacsa, É. (2010). Az episztemológiai meggyőződések mérésének problémái és lehetőségei. In É. Molnár és L. Kasik (Eds.), *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók* (p. 35). Szegedi Tudományegyetem.
- Bárdossy, I., & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem.
- Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barzilai, S., & Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 141–158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.006>
- Baydar, A. (2020). Epistemological Beliefs of Preservice Teachers. *Higher Education Studies*, 10(3), 1–44.
- Bernschütz, M., T. Nagy, J. & Számadó, R. (2021). Szövegelemzés kvalitatív és kvantitatív eredményének összehasonlítása: ember vs. gép. In A. Mitev, T. Csordás, D. Horváth, & K. Boros (Eds.), *“Post-traumatic marketing: virtuality and reality” - Proceedings of the EMOK 2021 International Conference* (pp. 63–69). Corvinus University of Budapest.
- Bendixen, L., & Rule, D. (2004). An integrative approach to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39, 96–80.

- Bientzle, M., Cress, U. & Kimmerle, J. (2019). Development of domain-specific epistemological beliefs of physiotherapists: a longitudinal study. *BMC Med Educ* 19, 401. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1844-z>
- Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: A functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(1), 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9053-5>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 415–449. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2001.1103>
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and Performance Differences in Students' Domain-Specific Epistemological Belief Profiles. *American Educational Research Journal*, 42(4), 697–726. <https://doi.org/10.3102/00028312042004697>
- Burr, J. E., & Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: Deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 199–224. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(02\)00010-7](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)00010-7)
- Bray, Á. & Kovács, T. (2021). Nemzeti és regionális identitás változásai a vajdasági magyarok körében. *Tudásmenedzsment*, 22(1), 94–110. doi: 10.15170/TM. 2021.22.K1.6
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Chapman, A. (2016). *Developing students' understanding of historical interpretations*. Edexcel/Pearsons.
- Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141–167.
- Chinn, C. A., & Rinehart, R. W. (2016). Epistemic cognition and philosophy: Developing a new framework for epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 460–478). Routledge.
- Chinn, C. & Sandoval, W. (2018). Epistemic Cognition and Epistemic Development. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (1st Edition) (pp. 24–33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617572>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Csíkos, Cs (2007). *Metakogníció - A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13.
- Dancs, K., & Fülöp, M. (2020). Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–71. doi: 10.4119/jsse-3273
- Deák, Á. (1994). A történelem, mint veszélyeztetett faj? Viták a posztmodern történetírásról. History and theory, 1989-1990. Past and present, 1991-1992. *Aetas*, 9(3), 155–161.
- DeBacker, T. K., Crowson, H. M., Beesley, A. D., Thoma, S. J., & Hestevold, N. L. (2008). The Challenge of Measuring Epistemic Beliefs: An Analysis of Three Self-Report Instruments. *The Journal of Experimental Education*, 76(3), 281–312, doi: 10.3200/JEXE.76.3.281-314

- Dinç, E., İnel, Y., & Üztemur, S. (2016). Epistemik İnanç Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Epistemic Belief Inventory: A study of its adaptation into Turkish and the testing of its validity and reliability]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 767–783.
- Dinç, E., & Üztemur, S. (2017). Investigating student teachers' conceptions of social studies through the multi-dimensional structure of the epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 2093–2142.
<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.6.0429>
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51–63). Routledge.
- Epstein, T. (2016). The relationship between narrative construction and identity in history education: Implications for teaching and learning. *Educar em Revista*, 60, 121–131.
- Epstein, T. & Salinas, C. S. (2018), Research methodologies in history education. In S. A: Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 61–91). Wiley-Blackwell.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2015). Issues in Designing Assessments of Historical Thinking. *Theory Into Practice*, 54(3), 255–262.
- Erdélystat: statisztikai és intézményi adatok magyar nyelven Romániáról, Erdélyről, erdélyi magyarokról (Erdélystat). (2021.11.16.) <http://statisztikak.erdelystat.ro/home>
- Eroğlu, S. Y. & Karayol, M. (2020). Investigation of Relationships between Self Efficacy and Scientific Epistemological Beliefs of Students in Physical Education and Sports. *Asian Journal of Education and Training*, 6(1), 93–98.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2019). *Compulsory Education in Europe: 2017/18*, European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/579346> (Utolsó letöltés: 2022.06.07.)
- European Commission (2020a). *Hungary*.
https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/hungary_en (Utolsó letöltés: 2022.06.07.)
- European Commission (2020b). *Romania*.
https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/romania_en (Utolsó letöltés: 2022.06.07.)
- European Commission (2020c). *Serbia*.
https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/serbia_en (Utolsó letöltés: 2022.06.07.)
- Fábián, Gy. (2021). *A modern (nyelv)tanárszerep hazai aspektusairól*. Pannon Egyetem.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Felsőoktatási felvételi tájékoztató (2022). *Szomszédos államokban szerzett egyes érettségi vizsgaeredmények beszámítása*.
https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2022K/5_kulfoldi/52_pontszamitas/522_szomszedos_allamok?itemNo=3 (Utolsó letöltés: 2022.03.19.)
- Fischerné Dárdai, Á. (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai folyóirat*. 1(1). Retrieved from <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Utolsó elérés: 2021.11.14.)

- Fives, H., Barnes, N., Buehl, M. M., Mascadri, J., & Ziegler, N. (2017). Teachers' Epistemic Cognition in Classroom Assessment. *Educational Psychologist*, 52(4), 270–283. doi: 10.1080/00461520.2017.1323218
- F. Dárdai, Á. & Kaposi, J. (2020). Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020): Trendek, mozaikok, mintázatok. In Á. F. Dárdai, J. Kaposi, & A. Katona (Eds.), *A történelemtanítás a történelemtanításért: Válogatás a történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)* (pp. 15–59). Magyar Történelmi Társulat.
- F. Dárdai, Á., Kaposi, J., & Katona, A. (2020). *A történelemtanítás a történelemtanításért: Válogatás a történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)*. Magyar Történelmi Társulat.
- F. Dárdai, Á., & Kaposi, J. (2021). A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia*, 121(2), 137–167. doi: 10.17670/MPed.2021.2.137
- Forrai, G. (2014). *Kortárs nézetek a tudásról*. L'Harmattan Kiadó.
- Gál, Z. (2015). A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra*, 25(5–6.), 59–73. doi: 10.17543/ISKKULT.2015.5–6.59
- Ganzer, M. (2011). A határon túli magyarok kettős állampolgárságának nemzetközi jogi és belső jogi aspektusai: a kollektív elvesztéstől a könnyített megszerzésig. *Kül-világ – A nemzetközi kapcsolatok folyóirata*, 8(1–2.), 45–61.
- Goksu, M. M. (2021). Investigation of the extent to which metacognition and epistemological beliefs predict prospective teachers' entrepreneurial dispositions. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 310–334.
- Goodboy, A. K., & R. B. Kline (2017). Statistical and practical concerns with published communication research featuring structural equation modeling. *Communication Research Reports*, 34 (1), 68–77. doi: 10.1080/08824096.2016.1214121
- Gottlieb, E. (2007). Learning how to believe: epistemic development in cultural context. *The Journal of the Learning Sciences*, 76(1), 5–35.
- Gottlieb, E., & Wineburg, S. (2012). Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 84–129, doi: 10.1080/10508406.2011.582376
- Greene, J. A., Azevedo, R., & Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43, 142–160.
- Greene, J. A., Cartiff, B. M., & Duke, R. F. (2018). A meta-analytic review of the relationship between epistemic cognition and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1084–1111. <https://doi.org/10.1037/edu0000263>
- Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Braten, I. (2016). Reflections and Future Directions. In J. A. Greene, W.A., Sandoval, & I. Braten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 495–510). Routledge.
- Guo, J., Hu, X., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2021). Relations of epistemic beliefs with motivation, achievement, and aspirations in science: Generalizability across 72 societies. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000660>
- 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.
- Harper, D. (n. d.). Etymology of history. *Online Etymology Dictionary*. <https://www.etymonline.com/word/history> (Utolsó elérés: 2021.11.03.)
- Herrenkohl, L. R., & Cornelius, L. (2013). Investigating Elementary Students' Scientific and Historical Argumentation. *Journal of the Learning Sciences*, 22(3), 413–461, DOI: 10.1080/10508406.2013.799475
- Hilton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, Ch. (2014). *SPSS Explained (Second edition)*. Routledge.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43–55. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5
- Hofer, B. K. (2006). Beliefs about knowledge and knowing: Domain specificity and generality. *Educational Psychology Review*, 18, 67–76.
- Hofer, B. K. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 3–22). Springer.
- Hofer, B. K., & Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 227–256). American Psychological Association.
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.
- Hofer, B. K., & Sinatra, G. M. (2009). Epistemology, metacognition, and self-regulation: musings on an emerging field. *Metacognition and Learning*, 5(1), 113–120.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Iordanou, K. (2017). From Theory of Mind to Epistemic Cognition. A Lifespan perspective. *Frontline Learning Research*, 4(5), 106–119. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.252>
- Iordanou, K., Kendeou, P. & Zembylas, M. (2020). Examining my-side bias during and after reading controversial historical accounts. *Metacognition Learning*, 15, 319–342 <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09240-w>
- Jancsák, Cs. (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 181(8), 1014–1021. doi: 10.1556/2065.181.2020.8.2
- Jancsák, Cs. (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilágai. In G. Kovács Gusztáv & O. Lukács (Eds.), *Az elbeszélés ereje* (pp. 7–22). Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola.
- Kammerer, Y. & Stromso, H. I. (2016). Die Rolle epistemologischer Überzeugungen bei der Informationssuche und Informationsbewertung im Internet. In A.-K. Mayer & T. Roman, T. (Eds.), *Denken über Wissen und Wissenschaft–Epistemologische Überzeugungen* (pp. 121–136.). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kaposi, J. (2017). Skills development Tasks and the development of Historical Thinking. In A. Fehérvári (Ed.): *Curriculum, Effectiveness, Equity* (pp. 9–22). HIERD.

- Kaposi, J. (2016). A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai Folyóirat*, (1–2), 1–40.
- Kaposi, J. (2010). Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kontextusa. *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai Folyóirat*, 1(1).
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kaposi-jozsef-az-uj-tortenelemvizsga-fejlesztésének-hazai-es-nemzetközi-kutatási-kontextusa/>
- Karabenick, S. A., & Moosa, S. (2005). Culture and personal epistemology: U.S. and Middle Eastern students' beliefs about scientific knowledge and knowing. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 8(4), 375–393. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-1826-3>
- Karatepe, R., & Akay, C. (2020). The study of the relationship between 21st-century learner skills, individual innovativeness and epistemological beliefs of teacher candidates by structural equation modelling. *South African Journal of Education*, 40 (2), 1–16.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37–61). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kinyó, L. (2005). A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 109–126.
- Kinyó, L. (2010). Tanár szakos egyetemisták episztemológiai meggyőződéseinek és tanításhoz kapcsolódó fogalmainak vizsgálata. In Karlovitz, J. T. (ed.), *Oktatás, nevelés, élethossziglani tanulás. Részletes program, tartalmi összefoglalók* (pp. 5). Neveléstudományi Egyesület.
- 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., & Molnár, E. K. (2012). Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 289–326.). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Knausz, I. (2015). *A múlt kútjának tükre. Kinek tanítunk történelmet?* Miskolci Egyetemi Könyvkiadó.
- Kojanitz, L. (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2), 28–48.
- Kojanitz, L. (2015). A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25(11), 44–52. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.44>
- Kojanitz, L. (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra*, 29(11), 54–77. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54>
- Kojanitz, L. (2021). A történelmi interpretáció fogalmának tanítása. *Iskolakultúra*, 31(5), 41–54. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.05.41>
- Kontra, J. (1996). A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96(4), 341–366.
- Kósa, M. (2017). Történelemtanárok szakmai meggyőződései és hatásuk a kutatásalapú tanulás megítélésére. In: É. D. Molnár & T. Vigh (Eds.), *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: program és absztraktkötet* (p. 50). SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Kósa, M. (2018a). The Adaptation of a Questionnaire on Epistemological Beliefs concerning History. In T. Vidákovich & N. Füz (Eds.), *XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók* (p. 58). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kósa, M. (2018b). Beliefs about the Nature of History: Adaptation and Development of a Questionnaire. Paper presented at the 22nd Conference of the Junior Researchers of EARLI (JURE), 2–6 July, 2018, Antwerp, Belgium.
- Kósa, M. (2019a). Egy, a történelemről alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív hazai adaptálása. In E. K. Molnár & K. Dancs (Eds.), *XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók* (p. 61). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kósa, M. (2019b). Magyarországi és vajdasági magyar középiskolások történelemről alkotott episztemológiai nézeteinek összehasonlító vizsgálata. In E. K. Molnár & K. Dancs (Eds.), *XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók* (p. 60). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kósa, M. (2019c). Epistemological Beliefs concerning History: Questionnaire Adaptation and Validation. Paper presented at the 23rd Conference of the Junior Researchers of EARLI (JURE), 10–11 August, 2019, Aachen, Germany.
- Kósa, M. (2019d). A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. Paper presented at the ECER 2019: Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future?, 2-6 September, 2019, Hamburg, Germany. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/48642/>
- Kósa, M. (2019e). Investigating the effect of ethnic identity on students' beliefs about the nature of history. In I. Davies, M. Evans, M. Fülöp, D. Kiwan, A. Peterson, & J. B.-Y. Sim (Eds.), *Youth activism, engagement and the development of new civic learning spaces RESEARCH CENTRE FOR NATURAL SCIENCES OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES, BUDAPEST 25–27 JUNE 2019* (p. 23). University of York, Department of Education.
- Kósa, M. (2019f). A comparison of ethnic majority and minority students' epistemological beliefs about history. *Belvedere Meridionale*, 31(4), 25–34. doi 10.14232/belv.2019.4.3
- Kósa, M. (2019g). Történelemről alkotott nézetek tartalomba ágyazott vizsgálata általános és középiskolás diákok körében. In A. Varga, H. Andl, & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 253–254.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Kósa, M. (2020). Egy történelemről alkotott episztemológiai nézetek vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra*, 30(4), 97–109.
- Kósa, M. (2021a). Az episztemológiai nézetek kulturális meghatározottságának vizsgálata (magyarországi és vajdasági magyar középiskolások). *Kultúra és Közesség*, 12(4). doi: 10.35402/kek.2021.4.5
- Kósa, M. (2021b). Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjúk vizsgálata: egy pilot kutatás tanulságai. *Iskolakultúra*, 31(11-12), 16-27. doi: 10.14232/ISKKULT.2021.11–12.16
- Kósa, M. & Kojanitz, L. (2021). Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei. *Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat*, 13(1–2.) https://epa.oszk.hu/01900/01954/00028/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_12_01_07_Kosa_Kojanitz.pdf

- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany. Concept, implementation, and assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 17–28). Routledge.
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-108118>
- Koutsianou, A., & Emvalotis, A. (2021). Unravelling the interplay of primary school teachers' topic-specific epistemic beliefs and their conceptions of inquiry-based learning in history and science. *Frontline Learning Research*, 9(4), 35–75. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i4.777>
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28, 16-46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309–328. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121–144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kyriakopoulou, N., & Vosniadou, S. (2020). Theory of Mind, Personal Epistemology, and Science Learning: Exploring Common Conceptual Components. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.01140
- László, J. (2003). Történelem, elbeszélés, identitás. *Magyar Tudomány*, 163(1), 48–57.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, (pp. 199–222). New York University Press.
- Lee, P. J., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–24.
- Maghnouj, S., Salinas, D., Kitchen, H., Guthrie, C., Bethell, G., & Fordham, E. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically*. (Doctoral dissertation). <https://www.semanticscholar.org/paper/Studying-epistemic-cognition-in-the-history-Cases-Maggioni/4024810c105f8c994ecf2b42d7a2da85e9e4215b> (2021.11.01.)
- Maggioni, L., Alexander, P. A., & VanSledright, B. (2004). At the crossroads: The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2, 169–197.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P.A. (2009). Waking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 7(3), 187–213.
- Magyar Ifjúságkutatás (MIK) (2016). *Magyar ifjúságkutatás 2016 eredményei: Gyorsjelentés a kárpát-medencei fiatalokról*. Új Nemzedék Központ.
- Mai, R., Niemand, T., & Kraus, S. (2021). A tailored-fit model evaluation strategy for better decisions about structural equation models. *Technological Forecasting and Social Change*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121142>

- Markó, A. (2022). *A romániai magyar közösség nemzetiségi és nyelvi jogai. Kárpát-medencei magyar kisebbségjogi kalauz*. Nemzetpolitikai Államtitkárság, Bethler Gábor Alapkezelő Zrt.
- Martinich, A.P., & Stroll, A. (2020.01.30.). Epistemology. In *Encyclopaedia Britannica*. Encyclopaedia Britannica, inc. <https://www.britannica.com/topic/epistemology> (Utolsó elérés: 2021.09.24.)
- Mayer, A.–K., & Rosman, T. (2016). Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten. In A.–K. Mayer, & T. Rosman (Eds.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (pp. 7–23). Pabst.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35(1), 73–80.
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2020). Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 30(7), 26–45. doi: 10.14232/ISKKULT.2020.7.26
- Merk, S., Rosman, T., Muis, K. R., Kelava, A., & Bohl, T. (2018). Topic specific epistemic beliefs: Extending the theory of integrated domains in personal epistemology. *Learning and Instruction*, 56, 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.008>
- Mészáros, Z. (2019). A történelemoktatás helyzete Szerbiában 2018/2019-ben. *Történelemtanítás-Online történelemdidaktikai folyóirat*, 10(2) www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/06/meszaros-zoltan-a-tortenelemoktatashelyzete-szerbiaban-2018-19-ben-10-02-11/ (2021.09.21.)
- Mierwald, M., & Junius, M. (2022). Thinking aloud about epistemology in history: How do students understand the Beliefs about History Questionnaire? *Historical Encounters*, 9(1), 35-57. <https://doi.org/10.52289/hej9.103>
- Mierwald, M., Lehmann, T., & Brauch, N. (2022). Writing about the past: The impact of different authentic instructional material on students' argument writing in history. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 163–184. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00541-5>
- Mierwald, M., Seiffert, J., Lehmann, T., & Brauch, N. (2017). Fragebogen auf dem Prüfstand. Ein Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung eines bestehenden Instruments zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen in der domne Geschichte. In M. Waldis & B. Ziegler (Eds.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15: Beiträge zur Tagung "Geschichtsdidaktik empirisch 15"* (pp. 177–190). Hep der Bildungsverlag.
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T., & Sánchez-Agustí, M. (2021). An Examination of Epistemic Beliefs about History in Initial Teacher Training: A Comparative Analysis between Primary and Secondary Education Prospective Teachers. *The Journal of Experimental ducation*, 89(1), 54–73. doi: 10.1080/00220973.2020.1718059
- Ministerul Educației și Cercetării Consiliul Național Pentru Curriculum (2004). *Programe Școlare Pentru Clasa a X-a Ciclul Inferior al Liceului: Istorie*. (Aprobat prin ordin al ministrului Nr. 4598 / 31.08.2004) București. [Oktatási és Kutatási Minisztérium Nemzeti Tanterv Tanács (2004). Iskolai tananyag a líceumok 10. évfolyamára: történelem. (Jóváhagyva a 4598. számú miniszteri rendelettel / 2004.08.31.) Bukarest.] http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/OS/Istorie_clasa%20a%20X-a.pdf [Szabályzat a gimnáziumi oktatásról és nevelésről (2020) A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye 5/2020] (Utolsó megtekintés: 2022.06.13.)

- Molnár, Cs. (2016). Szövegkódolás a gyakorlatban: kézi, géppel támogatott és gépi megoldások. In Sebők M. (Ed.). *Kvantitatív szövegelemzés és szövegbányászat a politikatudományban* (pp. 24–38.). L'Harmattan Kiadó.
- Molnár, Gy. (2005). Az objektív mérés megvalósításának lehetősége: a Rasch-modell. *Iskolakultúra*, 15(3), 71–80.
- Molnár, Gy. (2006). A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 16(12), 99–113.
- Molnár, Gy. (2008). A Rasch modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és parciális kredit modell. *Iskolakultúra*, 18(1-2), 66–77.
- Molnár Gyöngyvér (2013). *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-generalizability and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18(1), 3–54. doi:10.1007/s10648-006-9003-6
- Muis, K. R., Chevrier, M., & Singh, C. A. (2018). The Role of Epistemic Emotions in Personal Epistemology and Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 53(3), 165–184. DOI: 10.1080/00461520.2017.1421465
- Muis, K. R., Trevors, G., Duffy, M., Ranellucci, J., & Foy, M. J. (2016). Testing the TIDE: Examining the nature of students' epistemic beliefs using a multiple methods approach. *The Journal of Experimental Education*, 84, 264–288. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1048843>
- Münnich, Á., & Hidegkuti, I. (2012). Strukturális egyenletek modelljei: Oksági viszonyok és komplex elméletek vizsgálata a pszichológiai kutatásokban. *Alkalmazott Pszichológia* 12(1), 77–102.
- Nagy, Gy. (2019). A Magyar Pedagógiai folyóirat tudományometriai és tartalmi elemzése. *Doktori értekezés*. Szegedi Tudományegyetem.
- Nagy, J. (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20(7–8.), 3–21.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, (4), 21–33.
- Népszámlálás 2011. Módszertani megjegyzések, fogalmak. <https://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/modszertan.pdf> (Utolsó elérés: 2021.11.16.)
- OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework: Knowledge for 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/Knowledge_for_2030_concept_note.pdf (Utolsó elérés: 2021.11.03.)
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing.
- O'Neill, D. K., Guloy, S., & Sensoy, O. (2014). Strengthening methods for assessing students' metahistorical conceptions: Initial development of the historical account differences survey. *The Social Studies*, 105(1), 1–14. doi: 10.1080/00377996.2013.763524
- Orbán, Zs. (2020). A történelemtanítás válsága Erdélyben. *Történelemtanítás- Online történelemdidaktikai folyóirat*, 11(1–2.). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/orban-zsolt-a-tortenelemtanitas-valsaga-erdelyben-11-01-11/> (Utolsó megtekintés: 2021.09.30.)
- Ormos, M. (2012). *Van-e történelem?* Budapest: Kossuth Kiadó.

- Ozkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., & Cakiroglu, E. (2010). Elementary Students' Scientific Epistemological Beliefs in Relation to Socio-Economic Status and Gender. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 873–885. doi: 10.1007/s10972-009-9169-0
- Paricio, J., García-Ceballos, S., & Rubio-Navarro, A. (2022). Epistemic Beliefs and Pre-service Teachers' Conceptions of History Instruction. *Front. Educ.* 7:865222. doi: 10.3389/educ.2022.865222
- Pataki, F. (2001). *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pataki, F. (1997). Identitás – személyiség – társadalom. In Zs. Lengyel (Ed.), *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény* (pp. 385–394). Budapest: Osiris Kiadó.
- Peck, C. L. (2018). National, Ethnic, and Indigenous Identities and Perspectives in History Education. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 311–333). Wiley-Blackwell.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). *Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions*. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281. doi: 10.1037/0022-0167.54.3.271
- Pieschl, S., & Sivy, D. (2021). Secondary students' epistemic thinking and year as predictors of critical source evaluation of Internet blogs. *Computers & Education*, 160, Article 104038. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104038>
- Platón (1993). *Szókratész védőbeszéde* (Devecseri Gábor, Trans.). Interpopulart Könyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/00400/00460> (2021.10.22.)
- Porat, D. (2004). It's not written here, but this is what happened: Cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli–Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963–996.
- Porsch, T., & Bromme, R. (2011). Effects of epistemological sensitization on source choices. *Instructional Science*, 39, 805–819. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-010-9155-0>
- Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju (2020). Službeni Glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik 5/2020 [Szabályzat a gimnáziumi oktatásról és nevelésről (2020) A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye 5/2020]
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju (2017). Sl. glasnik SRS - Prosvetni glasnik, br. 5/90 i Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 11/2004, 18/2004, 24/2004, 3/2005, 11/2005, 2/2006, 6/2006, 12/2006, 17/2006, 1/2008, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010, 7/2011, 4/2013, 14/2013, 17/2013, 18/2013, 5/2014, 4/2015, 18/2015, 11/2016, 13/2016 - ispr. i 10/2017 - ispr.) [Szabályzat a gimnáziumi tantervről (2017) A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye 5/90 és a Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 11/2004, 18/2004, 24/2004, 3/2005, 11/2005, 2/2006, 6/2006, 12/2006, 17/2006, 1/2008, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010, 7/2011, 4/2013, 14/2013, 17/2013, 18/2013, 5/2014, 4/2015, 18/2015, 11/2016, 13/2016 - jav. és 10/2017 - jav.]
- Reddy, L. (2020). An Evaluation of Undergraduate South African Physics Students' Epistemological Beliefs When Solving Physics Problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(5), em1844. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7802>
- Reisman, A. (2015). The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 29–39). Routledge.

- Retz, T. (2016). At the interface: academic history, school history and the philosophy of history, *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 503–517.
DOI: 10.1080/00220272.2015.1114151
- Rosman, T. (2016). Beeinflussung epistemologischer Überzeugungen von Psychologiestudierenden: Eine feldexperimentelle Evaluationsstudie. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Eds.), *Denken über Wissen und Wissenschaft – Epistemologische Überzeugungen* (pp. 173–190). Pabst Science Publishers.
- Rosman T, Seifried E, & Merk, S. (2020). Combining Intra and Interindividual Approaches in Epistemic Beliefs Research. *Front. Psychol.* 11(570). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00570
- Sakki, I., & Pirttilä-Backman, A.-M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65–85. doi:10.1080/14681366.2019.1566166
- Sandoval, W. A., Greene, J. A., & Braten, I. (2016). Understanding and promoting thinking about knowledge: Origins, issues, and future directions of research on epistemic cognition. *Review of Research in Education*, 40(1), 457–496.
doi:10.3102/0091732X16669319
- Sávoly, M. (2011). Historiográfia és történelemoktatás (Romsics Ignác: Clio bővületében – Magyar történetírás a 19-20. században – nemzetközi kitekintéssel. Osiris Kiadó, 2011). *Történelemtanítás–Online történelemdidaktikaifolyóirat*, 2(4).
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/savoly-maria-historiografia-es-tortenelemoktat-as-02-04-07/> (Utolsó letöltés: 2021.11.16.)
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. doi:10.1207/s15326985ep3901_3
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347–366.
- Schraw, G. (2013). Conceptual Integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in education research. *ISRN Education*. doi:10.1155/2013/327680
- Sebők, M., Zorigt, B., & Zágoni, B. (2016). A szövegek társadalomtudományi elemzése: egy elméleti áttekintés. In Sebők M. (Ed.). *Kvantitatív szövegelemzés és szövegbányászat a politikatudományban* (pp. 15–23). L'Harmattan Kiadó.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301–327. <https://doi.org/10.2307/1179994>
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. doi:10.1080/00131857.2015.1101363
- Segall, A., Trofonenko, B. M., & Schmitt, A. J. (2018). Critical Theory and History Education. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris, (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 283–309.). Wiley-Blackwell.
- Shaakumeni, S. N., & Csapó, B. (2019). Exploring the factorial validity of the beliefs about nature of science questionnaire. *Science Education International*, 30(1), 38–44.

- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- The Statistical Office of the Republic of Serbia (2012). Ethnicity. Data by municipalities and cities. (2011 Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Serbia). Belgrade.
<http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/Popis2011/Nacionalna%20pripadnost-Ethnicity.pdf> (Utolsó letöltés: 2021.11.15.)
- Steup, M., & Ram, N. "Epistemology", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =
 <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/epistemology/>>.
- Stoddard, J. (2018). Learning History beyond School: Museums, Public Sites, and Informal Experiences. In S. Metzger, & L. Harris (Eds.), *International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 631–656). Wiley-Blackwell.
- Stoddard, J. (2017). Addressing teacher epistemology and ideology in history pedagogy teaching historical thinking and media. In G. Schraw, J. Lunn, Joanne, L. Olafson, Lori, & M. Vander Veldt Brye (Eds.), *Teachers' Personal Epistemologies: Evolving Models for Informing Practice (Current Perspectives on Cognition, Learning and Instruction)*. *Current Perspectives on Cognition, Learning and Instruction* (pp. 239–264). Information Age Publishing Inc.
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wanksink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134.
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- Strømsø, H. I., Bråten, I., Anmarkrud, O. & Ferguson, L. E. (2016). Beliefs about justification for knowing when ethnic majority and ethnic minority students read multiple conflicting documents. *Educational Psychology*, 36(4), 638–657.
 doi: 10.1080/01443410.2014.920080
- Szebenyi, P., & Vass, V. (2002), Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 12(2), 30–51.
- Székely, L. (2014). Az erdélyi fiatalok mindennapi nemzettudata. In L. Székely (Ed.), *Magyar identitás határon innen és túl* (pp. 5–14). Új Ifjúsági Szemle Alapítvány.
- Tabak, I., & Weinstock, M. (2008). A Sociocultural Exploration of Epistemological Beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs* (pp. 177–195). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5_8
- The Economist Intelligence Unit (EIU). (2019). Democracy Index 2018: Me too? Political participation, protest and democracy.
http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=Democracy_Index_2018.pdf&mode=wp&campaignid=Democracy2018 (Utolsó letöltés: 2021.11.15.)
- Trautwein U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N. Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merk, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M. Ziegler, B., & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen- Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Waxmann.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 348–366. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.11.003

- Vajdaság Autonóm Tartomány statútuma (2014). *Vajdaság AT Hivatalos Lapja*, 20. <https://www.skupstinavojvodine.gov.rs/Strana.aspx?s=statut&j=HU> (2022.05.11.)
- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149–176). Wiley-Blackwell.
- VanSledright, B. (2015). Assessing for Learning in the History Classroom. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 75–88). Routledge.
- VanSledright, B. & Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher. *Revista Tempo E Argumento*, 6(11), 28–68. doi:10.5965/2175180306112014028
- Varga, A. (2013). A nyelvi jogok alkotmányos szabályozása Romániában. *Pro Minoritate*, 3, 29–41.
- Vass, V. (1997). Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 7(10), 99–105.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687–698.
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*. 55(1), 57–67. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.008
- Voet, M. & De Wever, B. (2017). History teachers' knowledge of inquiry methods: An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry. *Journal of Teacher Education*, 63(8), 312 M. S.329. doi: 10.1177/0022487117697637
- Zsibrita, J., Vincze, V., & Farkas, R. (2013). Magyarlanc: A toolkit for morphological and dependency parsing of Hungarian. In *International Conference on Recent Advances in Natural Language Processing, RANLP 2013 – Proceedings* (pp. 763–771). Red Hook.
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 158–175.
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P., & Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *Journal of Social Studies Research*, 41, 11–24. doi:10.1016/j.jssr.2015.10.003
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5) 640–662. doi:10.1080/00220272.2016.1238107
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94–105. doi:10.1016/j.tate.2016.02.005
- Wertsch, J. V. (2000). „Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?” In: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 38–50). New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- World Bank (2018). *Global ranking 2018* [Data file]. <https://lpi.worldbank.org/international/global> (Utolsó elérés: 2021.11.12.)

Worrell, F. C. (2015). Culture as race/ethnicity. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 249–268). Oxford University Press.
doi:10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.029

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. A történelmi megismerés modellje (VanSledright, 2015, p.78, saját fordítás).....	9
2. ábra. A kibővített TIDE elméleti keretrendszer (Merk et al., 2018, p. 87)	24
3. ábra. A megkérdezett tanárok által leggyakrabban használt 25 szó a történettudománnyal kapcsolatban.....	44
4. ábra. A történelemtanítás jellegével kapcsolatban használt leggyakoribb 25 szó	46
5. ábra. A mindennapi osztálytermi gyakorlat jellegét leíró 25 leggyakoribb szó	47
6. ábra. A kérdőív működésével kapcsolatos elemzések folyamatábrája	58
7. ábra. A 9. állítás itemkarakterisztikus görbéje.....	62
8. ábra. Az adaptált háromdimenziós modell megerősítő faktorelemzése a korrelációkkal	63

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat.	Stoel és mtsai (2017, p. 122) kérdőívének multidimenzionális elméleti kerete (saját szerkesztés).....	26
2. táblázat.	A doktori értekezést alapjául szolgáló empirikus kutatások általános jellemzői	40
3. táblázat.	A kutatásban résztvevő tanárok általános demográfiai jellemzői.....	42
4. táblázat.	A félig strukturált interjúk protokolljának szerkezete Voet & De Wever (2016) nyomán	42
5. táblázat.	A minta általános demográfiai jellemzői.....	51
6. táblázat.	Stoel és munkatársai kérdőívének skálái és az azokhoz tartozó állítások	54
7. táblázat.	A megerősítő faktoranalízis (CFA) modellilleszkedési mutatói és referenciaértékei.....	56
8. táblázat.	A kérdőív (Stoel et al., 2017) hipotetikus modelljeinek megerősítő faktorelemzése	58
9. táblázat.	A feltáró faktoranalízis eredményei az eredeti 3 skála esetében	59
10. táblázat.	A történelmi tudás keletkezése: árnyalt faktor adatai	61
11. táblázat.	A történelmi tudás: objektív faktor adatai	61
12. táblázat.	A történelmi tudás keletkezése: naiv faktor adatai	62
13. táblázat.	Az adaptált és az eredeti kérdőív skálái és azok reliabilitása	64
14. táblázat.	Az adaptált és az eredeti kérdőív skálái és azok reliabilitása	65
15. táblázat.	A történelmi tudás: szubjektív faktor adatai.....	66
16. táblázat.	A történelmi tudás: bizonytalan faktor adatai.....	66
17. táblázat.	A feltáró faktoranalízis eredményei az ötfaktoros modell esetében	67
18. táblázat.	A feltáró faktoranalízis eredményei két faktorra bontás esetén.....	69
19. táblázat.	A kétfaktoros modell árnyalt skála tételei (Cronbach- α =0,63)	70
20. táblázat.	A kétfaktoros modell naiv skálájának tételei (Cronbach- α =0,72)	71
21. táblázat.	Az episztemológiai nézetek évfolyamonkénti összehasonlítása	72
22. táblázat.	Az episztemológiai nézetek nemek szerinti összehasonlítása	72
23. táblázat.	Az episztemológiai nézetek összehasonlítása az egyes iskolák szempontjából	73
24. táblázat.	Korrelációk az adaptált kérdőív skálái és a háttérváltozók között (magyarországi minta).....	73
25. táblázat.	A kutatás résztvevőinek általános demográfiai jellemzői	77
26. táblázat.	A kutatásban résztvevő intézmények szociodemográfiai jellemzői.....	77
27. táblázat.	A magyarországi részminta jellemzői	78
28. táblázat.	A szerbiai részminta demográfiai jellemzői	78
29. táblázat.	A romániai részminta általános jellemzői	78
30. táblázat.	Az adaptált háromfaktoros modell megerősítő faktoranalízise országonkénti bontásban	85
31. táblázat.	A kérdőív eredeti skáláinak Cronbach-alfa értéke az országonkénti felbontásban.....	86
32. táblázat.	A történelmi tudás keletkezése: árnyalt skála (Stoel et al., 2017) itemeinek vizsgálata a parciális kredit modell segítségével a három részmintán	86
33. táblázat.	A történelmi tudás keletkezése: naiv skála (Stoel et al., 2017) parciális kredit modell elemzése.....	87

34. táblázat.	A történelmi tudás: objektív skála (Stoel et al., 2017) parciális kredit modell elemzése.....	87
35. táblázat.	A történelmi tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt állítások értékelését befolyásoló tényezők többszörös regresszióelemzése lépcsőzetes (stepwise) módszerrel.....	88
36. táblázat.	A történelmi tudás keletkezésére vonatkozó naiv állításokat befolyásoló tényezők többszörös regresszióelemzése lépcsőzetes (stepwise) módszerrel .	88
37. táblázat.	A történelmi tudásra vonatkozó objektív állítások értékelését befolyásoló tényezők többszörös regresszióelemzése lépcsőzetes (stepwise) módszerrel .	89
38. táblázat.	A varianciaanalízis eredményei az országhoz való tartozás kritériuma alapján a három skála esetében	90
39. táblázat.	Az értekezésben megfogalmazott hipotézisek és azok eredményei.....	93
40. táblázat.	Az értekezésben megfogalmazott hipotézisek és azok eredményei (39. táblázat folytatása)	94

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. Az értekezésben megjelenő fejlődéselméleti modellek (Hofer & Pintrich, 1997, p. 92; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; Stoel et al., 2017 nyomán).....	120
2. Értelmező kulcsfogalmak fejlődése (Lee & Ashby, 2000, p. 212; Lee & Shemilt, 2003, p. 21)	121
3. A történelemre vonatkozó episztemológiai nézeteket vizsgáló kutatások (2012-2022)..	122
4. Az első empirikus vizsgálat során alkalmazott interjúprotokoll	125
5. Az első és a második kutatás során alkalmazott kérdőív	127
6. A harmadik kutatás során alkalmazott kérdőív	129
7. A kérdőív fordításának folyamata	131
8. Eredetiségnyilatkozat.....	135

MELLÉKLETEK

1. AZ ÉRTEKEZÉSBEN MEGJELENŐ FEJLŐDÉSELMÉLETI MODELLEK (HOFER & PINTRICH, 1997, p. 92; MAGGIONI, VANSLEDRIGHT, & ALEXANDER, 2009; STOEL ET AL., 2017 NYOMÁN)

A megközelítés jellege	Fejlődésszichológiai modellek		Multidimenzionális modell	Történelemspecifikus modellek	
Szerzők	King és Kitchener (2002)	Kuhn és Weinstock (2002)	Hofer és Pintrich (1997)	Maggioni, VanSledright és Alexander (2009)	Stoel és munkatársai (2017)
A konstruk-tum megneve-zése	Reflektív gondolko-dás (reflective thinking)	Episztemológiai nézetek, episztemológiai megértés (epistemological beliefs, epistemological understanding)	Episztemológiai nézetek, episztemológiai elméle-tek (epistemological beliefs, epistemological theories)	Episztemikus kogní-ció, episztemikus nézetek (epistemic cognition, epistemic beliefs)	Episztemológiai nézetek (epistemological beliefs)
Kategorizáció	<u>Fejlődés:</u> 1. Pre-reflektív 2. Kvázi-reflektív 3. Reflektív	<u>Fejlődés:</u> 1. Realista 2. Abszolutista 3. Relativista 4. Értékelő	<u>Dimenziók:</u> Tudás természete (nature of knowledge): 1. tudás bizonyossága (certainty of knowledge) 2. tudás forrása (source of knowledge) Tudás keletkezése (nature of knowing): 3. tudás igazolása (jus-tification of knowing) 4. tudás egyszerűsége (simplicity of knowledge)	<u>Fejlődés:</u> 1. Másoló 2. Kölcsönző 3. Kritérialista	<u>Fejlődés:</u> 1. Objektív (naiv) 2. Szubjektív 3. Kritérialista (árnyalt) <u>Dimenziók:</u> 1. tudás természete (na-ture of knowledge) 2. tudás keletkezése (nature of knowing)

2. ÉRTELMEZŐ KULCSFOGALMAK FEJLŐDÉSE (LEE & ASHBY, 2000, p. 212; LEE & SHEMILT, 2003, p. 21)

Lee és Ashby (2000, p. 212; saját fordítás): <i>A történelmi elbeszélés fogalmának fejlődése és kapcsolata a múlttal</i>	Lee és Shemilt (2003, p. 21; saját fordítás): <i>A bizonyíték fogalmának fejlődése</i>
<i>A múlt adott:</i> a történet és a múlt megegyezik.	„Képek a múltról”: az egyén szerint a bizonyítékok alapján direkt kapcsolatot tudunk teremteni a múlttal. A jelen és a múlt közötti különbségtétel nem jelenik meg. A múlttal kapcsolatos állításokat nem kérdőjelezzük meg.
<i>A múlt nem hozzáférhető:</i> nem tudhatjuk meg, mi történt a múltban.	„Információ”: a múlt adott, nem megváltoztatható, és csak egy tekintélyszemélyen keresztül megismerhető. A bizonyítékokat közvetlen információként kezeli az egyén, azok igazságtartalmával kapcsolatban megfogalmaz kérdéseket, de módszertani eljárásokat nem követ. A múlt és jelen időskijá közötti kapcsolat nem alakult ki.
<i>A múlt mint meghatározott történetek összessége:</i> a történetek az elérhető információk függvényében jönnek létre, felléphet információhiány vagy hiba.	„Hagyaték”: a múlt olyan emberek elbeszélései alapján hagyományozódik ránk, akik éltek abban a korban és szemtanúi voltak az eseményeknek. Az egyén már tisztában van azzal, hogy a történelemnek is van egyfajta módszertani kultúrája. Ugyanakkor egymásnak ellentmondó bizonyíték esetében azt veszi figyelembe, hogy melyik szerző közvetít meggyőzőbben. A beszámolókat az igaz és hamis dichotómia alapján ítéli meg, a szerzőt az események közvetlen szemtanújának gondolja.
<i>Többé-kevésbé elfogultan bemutatott múlt:</i> váltás a szerző szemszögére, az elbeszélések közötti eltérések is szubjektív okokra vezethetők vissza.	„Ollók és beillesztés”: az egyén feltételezi, hogy a múlt akkor is megismerhető, amikor az azzal kapcsolatos beszámolók szerzői nem teljesen pontosan és megbízhatóan emlékeznek vissza a történetekre. Ebben az esetben a lehetséges igaz állítások kivághatók az egyes beszámolókból, és összeilleszthetők egy egésszé.
<i>Egy adott nézőpontból szelektált és szervezett múlt:</i> az elbeszélés nem a múlt direkt forrása, az eltérések a szerző forrásválogatásának köszönhetőek.	Bizonyíték a kontextustól függetlenül: a múlttal kapcsolatos állítások forrásai a bizonyítékok. A bizonyítékokat az egyén már nem „hagyatéknak” tekinti, azaz nem a történeteknek készültek. A megbízhatóság nem alapvető tulajdonsága a bizonyítékoknak, ezért fontos mérlegelni azok felhasználását.
<i>A múlt mint rekonstrukció a kérdések kritériumok alapján való megválaszolására:</i> váltás az elbeszélés természetének számvetelére, ami az eltéréseket is okozza.	Bizonyíték a kontextusban értelmezve: a bizonyíték fogalmának legösszetettebb értelmezése. A bizonyíték csak akkor lehet történelmi forrás, ha az adott történelmi kontextusban értelmezzük.

3. A TÖRTÉNELEMRE VONATKOZÓ EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEKET VIZSGÁLÓ KUTATÁSOK (2012–2022)

Tanulmány	A kutatás témája	Episztemológiai nézetek	
		mérési módszere és mérőeszköze	mérésének legfontosabb jellemzői, tanulságai
Mierwald, Lehmann és Brauch (2022)	A források autenticitásának, jellegének hatása az írásbeli érvelésre 11. és 12. évfolyamosok (N=161) körében	Adaptált BHQ (Maggioni, 2010) kérdőív 3 saját itemmel bővítve 6-fokú Likert-skála	• 6-fokú Likert-skála egydimenziós mo- • dell • objektív skála re- liabilitása alacsony (Cronbach-alfa 0,53)
Paricio, García-Ceballos és Rubio-Navarro (2022)	Tanárszakos hallgatók (N=72) episztemológiai nézeteinek és a tanítási gyakorlatának kapcsolata	Tematikus terv készítése az I. világháború tanításához kvalitatív tartomelemzése	Általános (pl. Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000) és történelemspecifikus (pl. Maggioni, Alexander, & VanSeldright, 2009) egydimenziós modellek alkalmazása
Preiser, Pratt és Putwain (2022)	Tanárszakos hallgatók (N=78 és N=12) nézetei az egyetemi kutatások iskolai tanítási gyakorlathoz való hozzájárulásáról	Online kérdőív, interjú, kvalitatív elemzés Muis és mtsai (2018) episztemikus érzelmek elmélete alapján	-
Savenije, Wansink és Logtenberg (2022)	Holland történelemtanárok (N=81) nézetei a szenzitív témák (pl. iszlám) tanításával kapcsolatban	Kérdőív, interjú	Nyílt végű kérdések alkalmazása a nézetek mérésére.
Koutsianou és Emvalotis (2021)	Általános iskolai tanárok (N=15) témaspecifikus EN és a kutatásalapú tanulásról alkotott elképzelései közötti összefüggés a történelem és a természettudományok területén	Szcenárió (forgatókönyv)-alapú félig strukturált interjú (episztemikus nézetek mérésére interjúprotokoll: Barzilai & Weinstock, 2015; King & Kitchener, 1994, idézi Koutsianou & Emvalotis, 2021; Kuhn & Weinstock, 2002)	• Integratív elméleti megközelítés • Egyedi fejlődési mintázatok, aszinkron fejlettség a dimenziók között • direkt kérdések absztraktsága, indirekt kérdésfeltevés fontossága • válaszok megfogalmazásának nehézsége • a tudás fogalmának pontos meghatározása • a tudás forrása és igazolása dimenziók elkülönültek, de kiegészítik egymást
Miguel-Revilla, Carril-Merino és Sánchez-Agustí (2021)	Tanárszakosok (N=430) történelemről alkotott episztemológiai nézetei	BHQ kérdőív (Maggioni et al., 2004; VanSledright & Reddy, 2014) nyílt-végű kérdésekkel	• 6-fokú Likert-skála naiv és szubjektív • skálák alacsony reliabilitása (másoló 0,53, kölesönző 0,53, kritérialista 0,80 Cronbach-alfa érték) • Megfelelő modelilleszkedés (CFA)

A TÖRTÉNELEMRE VONATKOZÓ EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEKET VIZSGÁLÓ KUTATÁSOK (2012–2022) (FOLYTATÁS)

Tanulmány	A kutatás témája	Episztemológiai nézetek	
		mérési módszere és mérőeszköze	mérésének legfontosabb jellemzői, tanulságai
Antonelli-Carter (2020)	Egyetemisták (N=23) episztemológiai nézetei és azok történelemtanítási gyakorlatba való átültethetőségének lehetőségei	BHQ (Maggioni, 2010; VanSledright & Reddy, 2014) és nyílt kérdések (saját fejlesztése)	• egydimenziós modell • 6-fokú Likert-skála (1-6) • a skála fokainak átkódolása -3 és 3 értékek közé • skálák összpontszámainak összehasonlítása
Barzilai, Thomm és Shlomi-Elooz (2020)	Egyetemisták (N=104) témában való jártassága hogyan befolyásolja az egymásnak ellentmondó szakértői vélemények megítélését	ETA (Epistemic Thinking Assessment, Barzilai & Weinstock, 2015) szcenárió (forgatókönyv)-alapú kérdőív	• 10-fokú Likert skála • egydimenziós modell • megfelelő reliabilitásértékek (Cronbach-alfa 0,89-0,73)
Iordanou, Kendeou és Zembylas (2020)	Etnikai kisebbség tagjainak (N=39) gondolkodását hogyan befolyásolják az episztemikus nézetei, érzelmei és előzetes tudása	6 itemes kérdőív (Zembylas et al., 2011)	• 5-fokú Likert-skála • egydimenziós modell
Wiley és mtsai (2020)	Elsőéves egyetemisták (N=553) episztemikus nézeteinek hatása a többféle dokumentumból történő információszerezésre	Perceptions of History (Voss et al., 1988, idézi Wiley et al., 2020) és TSEBQ (Bråten & Strømso, 2009) kérdőívek itemeinek adaptálása és átdolgozása	• 6-fokú Likert-skála • naiv (egyszerűség/bizonyosság) és árnyalt (integráció) skálák kialakítása • árnyalt állítások skálájának alacsony a reliabilitása (Cronbach-alfa 0,70)
Sakki és Pirttilä-Backman (2019)	A történelemtanítás céljainak és a történelemtanárok (N=633) episztemikus nézeteinek nemzetközi összehasonlítása	Online kérdőív részeként 4 item az episztemológiai nézetekre vonatkozóan	• 4-fokú Likert-skála
Dinç és Üztemur (2017)	Tanárszakos hallgatók (N=620) episztemológiai nézetei és hatásuk a tantárgyuk megítélésére	Epistemic Beliefs Inventory (EBI) kérdőív (Schraw, Bendixen, & Dunkle, 2002, idézi Dinç & Üztemur, 2017) török nyelvre adaptált változata (Dinç, Inel, & Üztemur, 2016)	• kérdőív megfelelő reliabilitása (Cronbach-alfa 0,79) • az egyes skálákon elért eredmények számszerűsített értelmezése: 1.00-1.80 Nagyon szofisztikált/ nagyon fejlett 1.81-2.60 Szofisztikált/fejlett 2.61-3.40 Mérsékelten szofisztikált/mérsékelten fejlett 3.41-4.20 Naiv/ fejletlen 4.21-5.00 Nagyon naiv/ egyáltalán nem fejlett
Stoel és mtsai (2017)	Történelemről alkotott episztemológiai nézeteket mérő kérdőív fejlesztése 11. és 12. évfolyamosok számára (N=9)	Online kérdőív (saját fejlesztés, BHQ-ra alapozva)	• integratív modell • 6-fokú Likert-skála (0-6) • részben igazolt alapvető naiv és árnyalt fejlettségű elkülönülés • naiv állításokat tartalmazó skálák reliabilitása jellemzően 0,70 Cronbach-alfa érték alatt (0,66-0,60)

A TÖRTÉNELEMRE VONATKOZÓ EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEKET VIZSGÁLÓ KUTATÁSOK (2012–2022) (FOLYTATÁS)

Tanulmány	A kutatás témája	Episztemológiai nézetek	
		mérési módszere és mérőeszköze	mérésének legfontosabb jellemzői, tanulságai
Stoel, van Drie, & van Boxtel (2017)	Episztemológiai nézetek explicit tanításának hatása 11. évfolyamosok (N=104) kauzális gondolkodására	BHQ (Maggioni, 2010)	- egydimenziós modell alkalmazása 6-fokú Likert-skála (0-6) - a naiv (másoló) állítások reliabilitása nagyon alacsony miatt kizárták a teljes skálát - a skálákat (szubjektív és kritérialista) különálló függő változókként kezelik
Voet és De Wever (2017)	Középiskolai tanárok (N=20) nézetei a kutatásalapú tanulásról	Hangosan gondolkodtatás	Egydimenziós modell alkalmazása Maggioni kutatásai nyomán
Wansink és mtsai (2017)	Történelemtanárszakos hallgatók (N=48) nézetei a történelemtanítás céljairól	Saját fejlesztésű, 12 nyílt-végű itemből álló kérdőív és egy feladat	-
Barzilai & Weinstock (2015)	Egy szcenárió (forgatókönyv) alapú mérőeszköz fejlesztése és validálása egyetemisták körében	ETA (Epistemic Thinking Assessment) szcenárió (forgatókönyv) alapú mérőeszköz	- egydimenziós modell Kuhn kutatásai nyomán - feltáró és megerősítő faktoranalízis is igazolta a 3 szint meglétét - a validitás és a reliabilitás értékei jobban a biológiával kapcsolatos szövegek esetében, mint a történelmi témát tartalmazók
Stoel, van Drie és van Boxtel (2015)	episztemológiai alátámasztás szerepe a történelmi következtetésben (résztémaként)	kvázi kísérlet elő- és utóteszteléssel; kérdőív (BHQ)	- egydimenziós modell 6-fokú Likert-skála - naiv itemeket tartalmazó skála kizárása alacsony reliabilitás miatt (Cronbach-alfa értékek: 0,57 és 0,4)
O’Niell, Guloy és Sensoy (2014)	Historical Account Differences (HAC) kérdőív validálása 9. évfolyamos diákok (N=68) bevonásával	interjú, kérdőív	-
Herrenkohl & Cornelius (2013)	Az érvelési technikák vizsgálata történelem és természettudomány esetében 5. és 6. évfolyamosok körében		Chinn, Buckland és Samarapungavan (2011) episztemikus megismerés modelljének alkalmazása
Gottlieb és Wineburg (2012)	az episztemikus váltás különböző szöveg olvasásakor felnőttek körében (N=16; életkor: 35-65)	hangosan gondolkodtatás egy feladat megoldásakor	- kontextus szerepének hangsúlyozása - a kultúra komplex, sokoldalú változóként való értelmezése

Megjegyzés: a keresés időpontja: 2022. 04. 23. Forrás: saját szerkesztés

A FÜGGELÉK: INTERJÚPROTOKOLL
(Voet & De Wever, 2016; saját fordítás)

1. Bevezetés

- Megköszönni a tanároknak a kutatásban való részvételt.
- Elmagyarázni, hogy a kutatás célja a tanárok történelemről alkotott nézeteinek vizsgálata.
- Hangsúlyozni az érdeklődésünket a tanárok saját véleménye iránt, és hogy nincsenek jó és rossz válaszok.
- Engedélyt kérni az interjú rögzítésére, és elmagyarázni, hogy az adatok bizalmasan lesznek kezelve.

2. Háttér

- Hány éves?
- Hány évet tanított történelmet középiskolában?
 - Hány évig tanította a tantárgyat a 12. évfolyamon?
- Milyen felsőoktatási képzéseket végzett el a tanítást megelőzően?
- Miért lett végül tanár?

3. Meggyőződések a történelem természetéről

- Hogyan írná le a történelmet mint akadémiai diszciplínát?
- *[Megmutatni egy egyenest "művészet" és "tudomány" pólusokkal]* Ezen az egyenesen hová helyezné el a történelmet és miért?
- Hogyan jellemezné a jó történészt?
 - Mire képes? Mit tud megcsinálni?
 - Követ egy bizonyos eljárást? Miért (nem)?
 - Megengedett számára a képzel és a kreativitás igénybevétele? Miért (nem)?
- Ön szerint van-e különbség a történelmi elméletek és egy vélemény között? Miért (nem)?
- Egy történelmi elmélet lehet előrébb való, mint egy másik? Miért (nem)?
 - *[Ha igen]* El tudja magyarázni, milyen kritériumok használatával lehet meghatározni, melyik a preferáltabb elmélet?
- Ugyanazon múltbéli esemény tanulmányozása alapján a történészek gyakran feltűnően eltérő következtetésekre jutnak. Hogyan magyarázná meg ezt a jelenséget?

4. Meggyőződések a történelemtanításról

- Ön szerint miért kell a diákoknak történelmet tanulniuk?
 - Melyek a tantárgy legfontosabb céljai?
- Milyen kompetenciákat kellene elsajátítaniuk a diákoknak a történelemóra folyamán?
 - Milyen típusú tudást kellene megszerezniük?
 - Milyen típusú képességek terén kellene jártassá válniuk?
- Melyik pedagógiai megközelítés a legalkalmasabb a történelem tanítására, és miért?
 - Mi a legfontosabb erőssége ennek a megközelítésnek?
 - Melyek a gyengeségei?
- Le tudná írni a saját tanítási gyakorlatát egy 45 perces történelemóra keretén belül?
 - Mely fázisok különíthetők el minden egyes tanórán?
 - Mit csinál Ön az egyes fázisok alatt?
 - Mit csinálnak a diákok a fázisok alatt?
- Hogyan látják a diákok a történelem tantárgyat?

5. Meggyőződések a kutatásalapú tanulásról

- Mennyire különbözik az iskolai történelem a történelmi kutatástól?
 - Vannak hasonlóságok is közöttük? Kérem, magyarázza el, miért gondolja így.
- A tanár el kellene, hogy magyarázza, hogyan keletkezik a tankönyvben és feladatlapon megjelenő információ?
 - *[Ha igen]* Hogyan próbálta meg ezt csinálni a saját óráján?
- Úgy gondolja, hogy az iskolai történelemnek a diákokat a következtetési képességek alkalmazásában jártassá kellene tennie? Miért (nem)?
 - *[Ha igen]* Mit kellene a diákoknak tudniuk, és mire kellene képesnek lenniük?
 - *[Ha igen]* Hogyan tanítja ezeket a képességeket az osztályteremben?
- Ön szerint a kutatás (például többféle információforrás) egy jó megközelítés az ismeretek és a képességek tanításában? Miért (nem)?
 - Használja ezt a megközelítést a saját óráján is?
 - *[Ha igen]* Kérem, írja le, hogyan kivitelezte a kutatást a tanóra keretein belül.

6. Környezeti tényezők

- Mely tényezők befolyásolják az IBL kivitelezését az osztályteremben? Ezek a tényezők lehetnek személyesek és az iskola szinthez kötöttek is.
- Milyen akadályok gátolják Önt a kutatás tanórai alkalmazásában? Ismét, ezek lehetnek személyesek és az iskola szinthez kötöttek is.
 - Milyen nehézségeket tapasztalnak a diákok egy kutatás alatt?
 - Milyen kérdésekkel találkozott az IBL tevékenységek előkészítése, szervezése és levezetése során?

7. Befejezés

- Mondani, hogy ezzel lezárult az interjú és megkérdezni, hogy esetleg a tanárnak vannak-e egyéb meglátásai az interjú témájával kapcsolatban, vagy még általánosabb megjegyzései vagy kérdései.
- Ismételten megköszönni a tanárnak a kutatásban való részvételt.

5. AZ ELSŐ ÉS A MÁSODIK KUTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT KÉRDŐÍV

Történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek vizsgálata

Kedves Tanuló! Kósa Maja vagyok, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola harmadéves doktorandusz hallgatója. A következő kérdőívvel szeretném felmérni a történelemmel kapcsolatos nézeteidet. A kérdőív kitöltése önkéntes, körülbelül 10 percet vesz igénybe. A kutatásban való részvétel során sem nevet, sem bármilyen más, azonosításra alkalmas információt nem kérdezek. A kitöltés során kapott eredmények titkosak, és csakis tudományos célra használom fel őket. Köszönöm a részvételed és együttműködésed a kérdőív kitöltésében! A felmerülő kérdéseidet a kosamaja@edu.u-szeged.hu e-mail címre küldd.

1. Nemed: 1) lány 2) fiú
2. Születési év:
3. Évfolyam és osztály:
4. Milyen tagozatra jársz?
5. Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? *Karikázd be a megfelelő számokat, a számok alábbi jelentésének megfelelően!*

1: egyáltalán nem értek egyet 6: teljes mértékben egyetértek

A történelmi kutatások célja mindent pontosan ugyanúgy rekonstruálni, ahogy az a múltban volt és megtörtént.	1	2	3	4	5	6
A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	1	2	3	4	5	6
Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.	1	2	3	4	5	6
A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	1	2	3	4	5	6
A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	1	2	3	4	5	6
A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	1	2	3	4	5	6
A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről.	1	2	3	4	5	6
A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.	1	2	3	4	5	6
Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.	1	2	3	4	5	6
Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történelmi tanulmányok megbízhatóságát.	1	2	3	4	5	6
Amikor forrásokat vizsgálunk, fontos a szerző nézőpontjának ellenőrzése is.	1	2	3	4	5	6
A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.	1	2	3	4	5	6
A történelmi eseményekről folyamatosan újabb és újabb magyarázatok fognak születni.	1	2	3	4	5	6
A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mindazt, amit valamiről hallunk és olvasunk.	1	2	3	4	5	6
Egy jó történelmi munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	1	2	3	4	5	6
Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.	1	2	3	4	5	6
Nem lehetséges a lényeg pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	1	2	3	4	5	6

AZ ELSŐ ÉS A MÁSODIK KUTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT KÉRDŐÍV (FOLYTATÁS)

Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	1	2	3	4	5	6
Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban.	1	2	3	4	5	6
Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.	1	2	3	4	5	6
Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.	1	2	3	4	5	6
A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.	1	2	3	4	5	6
Ha két különböző történet is létezik a múltból, akkor csak az egyik lehet helytálló.	1	2	3	4	5	6
Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.	1	2	3	4	5	6
Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja.	1	2	3	4	5	6
Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkozni fognak az okokról.	1	2	3	4	5	6
Fontos, hogy megfelelő módon mutassuk meg a múltban történteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	1	2	3	4	5	6

6. Mi a legmagasabb iskolai végzettség, amit el szeretnél érni? *Jelölj meg egyet!*
- Érettségizni
 - Érettségi utáni szakképzettséget szerezni
 - Diplomát szerezni felsőfokú alapképzésben (korábban főiskola)
 - Diplomát szerezni felsőfokú mesterképzésben/ osztatlan képzésben (korábban egyetem)
 - Doktori fokozatot szerezni
7. Milyen osztályzatod volt az ELŐZŐ ÉV VÉGÉN az alábbi tantárgyakból? *Írd a vonalra az osztályzatot!*
- Történelem: _____
- Magyar nyelv: _____
- Irodalom: _____
- Matematika: _____
8. Mi a szüleid/ nevelőszüleid legmagasabb iskolai végzettsége? *Karikázd be a megfelelő válasz számát!*
- | ANYA/NEVELŐANYA | | APA/ NEVELŐAPA |
|-----------------|-------------------------------------|----------------|
| 1 | Nem fejezte be az általános iskolát | 1 |
| 2 | Általános iskola | 2 |
| 3 | Középfokú végzettség | 3 |
| 4 | Főiskolai vagy egyetemi végzettség | 4 |
9. Hány könyvetek van otthon, szüleidnek és neked összesen? A tankönyveidet, az újságokat és a folyóiratokat ne számold bele! *Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!*
- 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

6. A HARMADIK KUTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT KÉRDŐÍV

Történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek vizsgálata

Kedves Tanuló! Kósa Maja vagyok, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola negyedéves doktorandusz hallgatója. A következő kérdőívvel a történelemmel kapcsolatos nézeteidet szeretném felmérni. A kérdőív kitöltése önkéntes, körülbelül 10 percet vesz igénybe. A kutatásban való részvétel során sem nevet, sem bármilyen más, azonosításra alkalmas információt nem kérdezek. A kitöltés során kapott eredmények titkosak, és csakis tudományos célra használom fel őket. Köszönöm a részvételéd és együttműködésed a kérdőív kitöltésében! A felmerülő kérdéseidet a kosamaja@edu.u-szeged.hu e-mail címre küldd.

1. Nemed: 1) lány 2) fiú
2. Születési év:
3. Évfolyam és osztály:
4. Milyen tagozatra jársz?
5. Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? *Karikázd be a megfelelő számokat, a számok alábbi jelentésének megfelelően!*

1: egyáltalán nem értek egyet 6: teljes mértékben egyetértek

A történelmi kutatások célja mindent pontosan ugyanúgy rekonstruálni, ahogy az a múltban volt és megtörtént.	1	2	3	4	5	6
A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.	1	2	3	4	5	6
Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.	1	2	3	4	5	6
A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.	1	2	3	4	5	6
A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.	1	2	3	4	5	6
A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljunk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.	1	2	3	4	5	6
A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről.	1	2	3	4	5	6
A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.	1	2	3	4	5	6
Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adóttak.	1	2	3	4	5	6
Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történelmi tanulmányok megbízhatóságát.	1	2	3	4	5	6
Amikor forrásokat vizsgálunk, fontos a szerző nézőpontjának ellenőrzése is.	1	2	3	4	5	6
A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.	1	2	3	4	5	6
A történelmi eseményekről folyamatosan újabb és újabb magyarázatok fognak születni.	1	2	3	4	5	6
A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mindazt, amit valameről hallunk és olvasunk.	1	2	3	4	5	6
Egy jó történelmi munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.	1	2	3	4	5	6
Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.	1	2	3	4	5	6
Nem lehetséges a lényegét pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	1	2	3	4	5	6
Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.	1	2	3	4	5	6

Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban.	1	2	3	4	5	6
Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.	1	2	3	4	5	6
Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.	1	2	3	4	5	6
A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.	1	2	3	4	5	6
Ha két különböző történet is létezik a múltból, akkor csak az egyik lehet helytálló.	1	2	3	4	5	6
Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.	1	2	3	4	5	6
Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja.	1	2	3	4	5	6
Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkozni fognak az okokról.	1	2	3	4	5	6
Fontos, hogy megfelelő módon mutassuk meg a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.	1	2	3	4	5	6

6. Mi a legmagasabb iskolai végzettség, amit el szeretnél érni? *Jelölj meg egyet!*
- Érettségizni
 - Érettségi utáni szakképzettséget szerezni
 - Diplomát szerezni felsőfokú alapképzésben (korábban főiskola)
 - Diplomát szerezni felsőfokú mesterképzésben/ osztatlan képzésben (korábban egyetem)
 - Doktori fokozatot szerezni
7. Milyen osztályzatod volt az ELŐZŐ ÉV VÉGÉN az alábbi tantárgyakból? *Írd a vonalra az osztályzatot!*
- Történelem: _____
- Magyar nyelv: _____
- Matematika: _____
8. Mi a szüleid/ nevelőszüleid legmagasabb iskolai végzettsége? *Karikázd be a megfelelő válasz számát!*
- | ANYA/NEVELŐANYA | | APA/ NEVELŐAPA |
|-----------------|-------------------------------------|----------------|
| 1 | Nem fejezte be az általános iskolát | 1 |
| 2 | Általános iskola | 2 |
| 3 | Középfokú végzettség | 3 |
| 4 | Főiskolai vagy egyetemi végzettség | 4 |
9. Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? *Karikázd be a megfelelő számot, a számok alábbi jelentésének megfelelően!*

1: egyáltalán nem értek egyet 6: teljes mértékben egyetértek

A történelem ismerete hasznos.	1	2	3	4	5	6
Szeretem a történelmet.	1	2	3	4	5	6
A történelemről való gondolkodás fontos része a személyiségemnek.	1	2	3	4	5	6
Számomra a történelem izgalmas.	1	2	3	4	5	6
A történelem segít az iskolán kívüli, mindennapi életben való eligazodásban.	1	2	3	4	5	6
Élvezem a történelemmel kapcsolatos órákat.	1	2	3	4	5	6
Szeretek aktívan részt venni a történelemmel kapcsolatos órákon.	1	2	3	4	5	6
Számomra fontos, hogy tudjak következtetéseket levonni a múltból.	1	2	3	4	5	6

7. A KÉRDŐÍV FORDÍTÁSÁNAK FOLYAMATA

Az eredeti kérdőív (Stoel et al., 2017) állításai angol nyelven	Fordítói változatok angolról magyar nyelvre	Fordítói változatok magyarról angol nyelvre	Végleges, a kérdőívbe bekerült változat a szakértői véleményt követően
1. The goal of historical inquiry is to create a copy of the past.	A: A történeti vizsgálódásnak az a célja, hogy a múlt egy másolatát hozza létre. B: A történelmi kutatás célja a múlt egy másolatának megalkotása.	C: The purpose of historical inquiry is to establish a copy of the past. D: The aim of historical research is to establish a copy of the past.	A történeti kutatások célja mindent pontosan ugyanúgy rekonstruálni, ahogy az a múltban volt és megtörtént.
2. In history there are various methods to assess the reliability of historical accounts.	A: A történettudományban különböző módszerek segítségével ítéldhetjük meg a történelmi beszámolók megbízhatóságát. B: A történettudományban különböző módszerek vannak a történelmi beszámolók megbízhatóságának értékelésére.	C: In historical science, there are various methods that enable us to judge the reliability of historical accounts. D: There are different methods in history to evaluate the reliability of historical reports.	A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.
3. When two eyewitnesses make the same claim about an historical event, you know it is true.	A: Ha két szemtanú ugyanazt az állítást fogalmazza meg egy történeti eseménnyel kapcsolatban, akkor ezzel világossá válik, hogy az állítás helytálló. B: Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, az igaz.	C: If there are two witnesses formulating the same statement in relation to an historical event, it attests to the correctness of the statement. D: If two eyewitnesses state the same about a historical event, then that is true.	Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudjuk, hogy az igaz.
4. In history you must learn to deal with conflicting evidence.	A: A történelemben el kell sajátítani az ellentmondásos bizonyítékok kezelésének módját. B: A történelemben meg kell tanulni kezelni az ellentmondásos bizonyítékokat.	C: In historical science, the method of Dealing with Conflicting Evidence has to be adopted. D: In history one has to learn to deal with contradictory evidence.	A történelem esetében meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.
5. History is an appropriate subject to develop inquiry skills.	A: A történelem igen alkalmas a vizsgálódásban szerzett jártasságok fejlesztésére. B: A történelem egy megfelelő tantárgy kutatási készségek fejlesztésére.	C: History is a rather suitable tool for developing skills learnt through inquiries. D: History is a suitable subject for developing research skills.	A történelem megfelelő terep a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.
6. In history education it is important that you learn to support your reasoning with evidence.	A: A történelem oktatása során lényeges, hogy megtanulj bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésed. B: A történelemtanításban fontos, hogy megtanuljuk az érvelésünket bizonyítékokkal alátámasztani.	C: When teaching history, it is essential to be able to support your arguments with evidence. D: In teaching history it is important to learn how to support our reasoning with evidence.	A történelemoktatás során lényeges, hogy megtanuljuk bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésünket.

Megjegyzés: A betűkkel a fordítókat jelöltem. Angolról magyarra A és B végezte el az állítások fordítását, míg A magyar nyelvű mondatait C ültette vissza angolra, B fordításait pedig D.

A KÉRDŐÍV FORDÍTÁSÁNAK FOLYAMATA (FOLYTATÁS)

Az eredeti kérdőív (Stoel et al., 2017) állításai angol nyelven	Fordítói változatok angolról magyar nyelvre	Fordítói változatok magyarról angol nyelvre	Végleges, a kérdőívbe bekerült változat a szakértői véleményt követően
7. Historical accounts are mainly opinions.	A: A történelmi beszámolók többsége véleményt fogalmaz meg. B: A történelmi beszámolók többnyire vélemények.	C: The majority of historical accounts reflects opinions. D: Historical reports are mostly opinions.	A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történelekről.
8. Historians will give roughly the same explanation for an event, if they study the same sources.	A: Ha a történészek azonos forrásokat tanulmányoznak, akkor megközelítőleg egybehangzó módon fognak értelmezni egy adott eseményt. B: A történészek egy adott eseményre nagyjából ugyanazt a magyarázatot adják, ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.	C: Interpretations of an historical event by historians will tally, as long as they studied the same sources. D: Historians give the same explanation to a given situation if they study the same sources.	A történészek megközelítőleg ugyanazt a magyarázatot fogják adni egy adott eseményre, ha ehhez ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák.
9. Connections between causes and an historical event are fixed.	A: Egy történelmi esemény és az okok között fennálló kapcsolatok rögzültek. B: Egy történelmi esemény és az azt kiváltó okok közötti kapcsolatok rögzítettek.	C: The links between an historical event and its causes are set. D: Relations are fixed between a historical event and causes leading to it.	Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adottak.
10. Because the past is gone you cannot adequately assess the reliability of historical accounts.	A: Mivel a múlt már elmúlt, ezért a történelmi beszámolók megbízhatóságát már nem ellenőrizhetjük. B: Mivel a múlt eltűnt, azért a történelmi beszámolók megbízhatóságát nem lehet pontosan mérni.	C: As the past is already in the past, the reliability of historical accounts cannot be tested. D: The reliability of historical reports cannot be measured exactly since the past is gone.	Mivel a múlt már elmúlt, nem lehet megfelelően megítélni a történelmi tanulmányok megbízhatóságát.
11. When investigating sources, it is important to check author perspective.	A: A források vizsgálatánál fontos a forrásképző nézőpontjának szemügyre vétele. B: Amikor forrásokat vizsgálunk, fontos a szerző nézőpontjának ellenőrzése is.	C: When analysing sources, it is essential to examine the perspective of the source's creator. D: When studying sources, it is important to check the viewpoint of the author, too.	Amikor forrásokat vizsgálunk, fontos a szerző nézőpontjának ellenőrzése is.
12. Historical accounts are largely opinions of historians.	A: A történelmi munkákban jórészt történészek véleményei tükröződnek. B: A történelmi beszámolók leginkább történészek véleményei.	C: Historical works mostly reflect the opinion of historians. D: Historical reports are mostly opinions of historians.	A történelmi beszámolók nagyrészt a történészek véleményei.
13. New explanations for historical events will always be written.	A: Történelmi események új értelmezései mindig írott formában fognak megjelenni. B: A történelmi eseményeknek mindig lesznek újabb magyarázatai.	C: New interpretations of historical events will always emerge in writing. D: There will always be new explanations of historical events.	A történelmi eseményekről folyamatosan újabb és újabb magyarázatok fognak születni.
14. In history your own interpretation is very important.	A: A történelemben a saját értelmezés elengedhetetlen. B: A történelemben a saját értelmezésünk nagyon fontos.	C: An own interpretation is essential in history. D: One's own interpretation is really important in history.	A történelem esetében fontos, hogy önállóan is átgondoljuk és értelmezzük mindazt, amit valameről hallunk és olvasunk, amikor a források ellentmondanak egymásnak.

Megjegyzés: A betűkkel a fordítókat jelöltem. Angolról magyarra A és B végezte el az állítások fordítását, míg A magyar nyelvű mondatait C ültette vissza angolra, B fordításait pedig D.

A KÉRDŐÍV FORDÍTÁSÁNAK FOLYAMATA (FOLYTATÁS)

Az eredeti kérdőív (Stoel et al., 2017) állításai angol nyelven	Fordítói változatok angolról magyar nyelvre	Fordítói változatok magyarról angol nyelvre	Végleges, a kérdőívbe bekerült változat a szakértői véleményt követően
15. A good historical account discusses multiple perspectives on the past.	A: Egy jó történeti munka több múlttal kapcsolatos perspektívát is megjelenít. B: Egy jó történeti munka a múlt több nézőpontját is megtárgyalja.	C: A good historical work will present more than one perspective of the past. D: A good historical work deals with several viewpoints of the past.	Egy jó történeti munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.
16. When eyewitnesses do not agree with each other, it is impossible to know what happened.	A: Ha a szemtanúk ellentmondanak egymásnak, akkor megismerhető, hogy mi történt valójában. B: Amikor a szemtanúk nem egyeznek egymással, lehetetlen meg tudni, mit történt.	C: If witnesses disagree, it can be revealed what actually happened. D: When eyewitnesses do not agree with each other, it is impossible to tell what happened.	Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.
17. It is important to write adequately about history when sources contradict each other.	A: Ha a források ellentmondanak egymásnak, lényegbevágó, hogy pontosan írjunk a történelemről. B: Amikor két forrás ellentmond egymásnak, fontos, hogy megfelelően írjunk a történelemről.	C: If sources are conflicting, it is pivotal for us to write accurately about history. D: When two sources are in contradiction, it is important to write about history properly.	Nem lehetséges a lényeget pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történteket.
18. All history professors will probably give the same answers to questions about the past.	A: Valószínűleg minden történészprofesszor ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre. B: Valószínűleg az összes történészprofesszor ugyanazt a választ adja a múltra vonatkozó kérdésekre.	C: All professors of history are likely to give the same answers to questions related to the past. D: Probably all history professors give the same answer to questions about the past.	Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre.
19. You can never know for certain what happened in the past.	A: Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban. B: Sohasem tudhatjuk pontosan, mit történt a múltban.	C: There is no way for us to fully learn what in actual fact happened in the past. D: We can never know exactly what happened in the past.	Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban.
20. You can only write adequately about history if the evidence is complete.	A: Csak akkor írhatunk kielégítő módon a történelemről, ha a bizonyítékok teljes egészében a rendelkezésünkre állnak. B: Csak akkor írhatunk a történelemről megfelelően, ha a bizonyítékok teljes egészében a rendelkezésünkre állnak.	C: We can only write about history to a good standard if all the evidence is at our disposal. D: We can only write about history properly, if we possess every piece of evidence entirely.	Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.
21. When something is written in your history textbook, you can be nearly certain that is true.	A: Ha valamit leírva látunk a történelmi olvasókönyvben, akkor szinte biztosak lehetünk benne, hogy az állítás igaz. B: Ha valami le van írva a történelemkönyvben, nagyjából biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.	C: If we see something printed in the books of historical sources, we can practically be sure that the statement is true. D: If something is written in history books, we can more or less be sure that it is true.	Ha valami egy történelem tankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.

Megjegyzés: A betűkkel a fordítókat jelöltem. Angolról magyarra A és B végezte el az állítások fordítását, míg A magyar nyelvű mondatait C ültette vissza angolra, B fordításait pedig D.

A KÉRDŐÍV FORDÍTÁSÁNAK FOLYAMATA (FOLYTATÁS)

Az eredeti kérdőív (Stoel et al., 2017) állításai angol nyelven	Fordítói változatok angolról magyar nyelvre	Fordítói változatok magyarról angol nyelvre	Végleges, a kérdőívbe bekerült változat a szakértői véleményt követően
22. History is a critical inquiry about the past.	A: A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás. B: A történelem a múlttal kapcsolatos kritikai vizsgálódás.	C: Historical science is a critical inquiry of the past. D: History is a critical inquiry about the past	A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.
23. When there are two different stories about the past, only one can be correct.	A: Ha két különböző történet is létezik a múltból, akkor csak az egyik lehet helytálló. B: Ha van két különböző történet a múltból, akkor csak az egyik lehet helyes.	C: If there are two different co-existing stories about the past, only one of them can be correct. D: If there are two different stories about the past, then only one of them can be right.	Ha két különböző történet is létezik a múltból, akkor csak az egyik lehet helytálló.
24. Even when studying the same sources historians often arrive at different explanations.	A: A történészek nem ritkán még akkor is különböző magyarázatokat adnak, ha azonos forrásokat tanulmányoznak. B: Még ha ugyanazt a forrást is tanulmányozzák a történészek, gyakran más magyarázatot adnak.	C: Historians frequently give different explanations even if they have the same source under scrutiny. D: Even if historians study the same source, usually they give different explanations.	Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.
25. In a thorough, historical inquiry, the amount of causes for an event will become clear.	A: Egy átfogó történelmi vizsgálatban egy adott esemény okainak mennyisége világossá válik. B: Egy alapos történelmi vizsgálódás során egy történelmi esemény összes oka világossá válhat.	C: In a comprehensive historical study, the number of the causes that brought the event about will be disclosed. D: During a thorough historical investigation all of the causes of a historical event can be revealed.	Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja.
26. For many events, historians will continue to debate the causes.	A: A történészek a jövőben is vitázni fognak számos esemény okairól. B: Számos esemény esetében a történészek továbbra is vitatkozni fognak az okokról.	C: In the future, historians will not cease to disagree about the causes of a number of events. D: In the case of numerous events, historians are going to debate about the reasons.	Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkozni fognak az okokról.

Megjegyzés: A betűkkel a fordítókat jelöltem. Angolról magyarra A és B végezte el az állítások fordítását, míg A magyar nyelvű mondatait C ültette vissza angolra, B fordításait pedig D.

8. EREDETISÉGNYILATKOZAT

EREDETISÉGNYILATKOZAT

Alulírott Majkić Maja (Neptun kód: BFV3RI) a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola oktatásméleti doktori programjának doktorandusza ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy a „Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamon” című doktori értekezés saját, önálló munkám, az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak megfelelően történt.

Szeged, 2022. június 6.

Majkić Maja