

**Forrás:** <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/05/kosa-maja-kojanitz-laszlo-tortenelem-szakos-hallgatok-es-kozepiskolai-tanulok-episztemologiai-nezetei-12-01-07/>

## Kósa Maja – Kojanitz László

### *Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei*

A történelemtanítás minősége szempontjából meghatározó szerepe van annak, hogy történelemtanárok episztemológiai felkészültsége és szemlélete a történelmi tudás és a történelmi megismerés természetéről kellően árnyalt és a történettudományi szemlélettel összhangban álló legyen. A kutatás célja különböző tanulócsoporthoz tartozó történelemről alkotott nézeteinek összehasonlítása volt. A vizsgálat alapjául a Stoel és munkatársai<sup>1</sup> által fejlesztett kérdőív szolgált, amelyet 11. és 12. évfolyamos középiskolások, valamint 1. és 3. évfolyamos történelem szakos hallgatók töltöttek ki. Stoel és munkatársai kutatási eredményéhez hasonlóan a magyar tanulók esetében is különbség volt kimutatható a középiskolások és az egyetemisták között. A történelemhallgatók válaszai a történelmi megismerés és tudás természetéről közelebb álltak a szakértői válaszokhoz, mint a középiskolásoké. A kutatás igazolta, hogy a történelmi képzés előre haladásával párhuzamosan a hallgatók történelemszemlélete is fejlődik.

A diákok történelmi tudásának aktuális minősége és episztemológiai (ismeretelméleti) nézeteik között szoros összefüggés van. Ezt bizonyítja az is, hogy az utóbbiak jelentős szerepet játszanak abban, mennyire képesek helyesen értelmezni a múltból szóló ismereteket, valamint hogy maguk milyen kérdéseket tesznek fel egy témával kapcsolatban, milyen heurisztikát alkalmaznak a válaszok kereséséhez.<sup>2</sup>

A tanulóknak a mindennapi tapasztalataik alapján megvannak a maguk – általában helytelen – prekonceptiói a történelmi ismeretekről, és arról, hogy ezek miként keletkeznek. Ha pedig a naiv tévképzeteiket nem sikerül átalakítani, ezek az eredményes történelemtanulás állandósuló akadályává válhatnak.<sup>3</sup> Nem mindegy tehát, hogy a középiskolások diákok a történelem tanulmányaikat befejezve alapvetően helyesen gondolkodnak-e a történelmi tudás és a történelmi megismerés természetéről, az pedig különösen fontos, hogy a leendő történelemtanárok episztemológiai nézetei összhangban legyenek a történettudomány által képviselt szemlélettel.

A jelen kutatásban középiskolások és egyetemista diákok történelemről alkotott episztemológiai nézeteit hasonlítottuk össze. Célunk annak megvizsgálása volt, hogy a tanulmányok előrehaladtával hogyan változnak a diákok episztemológiai nézetei.

### **A történelmi tudásról és megismerésről vallott nézetek szerepe a történelemtanulásban**

Episztemológiai nézeteken az egyén tudásáról és annak keletkezéséről alkotott meggyőződéseit, elképzeléseit értjük.<sup>4</sup> Van Drie és van Boxtel szerint ezek a nézetek olyan mentális források (*mental resources*), amelyek hatással vannak a múlttal kapcsolatban

## Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

megfogalmazott következtetéseinkre.<sup>5</sup> A kutatók hangsúlyozzák, hogy a szakirodalom elismeri az episztemológiai nézetek jelentőségét, ugyanakkor szükség van olyan vizsgálatokra, amelyek pontosan feltérképezik ennek a hatásnak a jellemzőit.<sup>6</sup>

Az episztemológiai nézetek kategorizálásával és fejlődésével kapcsolatban különböző megközelítéseket találhatunk a szakirodalomban. A történelemtanítás vonatkozásában Maggioni és munkatársai azt a fejlődépszichológiai irányvonalat követik, amely szerint a nézetek a kezdetleges, ún. naiv szinttől indulva egyre komplexebbé, azaz árnyaltabbá válnak.<sup>7</sup> Míg a naiv szinten a tudást abszolútnak értelmezik, addig az árnyalt nézetekkel rendelkezők tisztában vannak a történelem interpretatív jellegével.<sup>8</sup> Fontos megemlíteni, hogy Schommer–Aikins egymástól független jellegűnek értelmezte az episztemológiai nézeteket, fejlődésükben pedig egyfajta aszinkronitást feltételezett.<sup>9</sup>

Arra, hogy a diákok milyen szintet érnek el,<sup>10</sup> jelentős hatással van az is, hogy az őket tanító történelemtanárok mennyire vannak tisztában a történelemről szóló tudás „bizonytalan” természetével, és hogy erre mennyire hívják fel a tanulók figyelmét is. A történelemtanároknak abban is meghatározó szerepe van, hogy mennyire képesek felkészíteni a diákokat a múltból készült különböző interpretációk kritikus vizsgálatára és értékelésére.<sup>11</sup> A tanári magyarázatok nemcsak ismereteket közvetítenek, hanem explicit vagy implicit módon különböző minőségű mintákat is adnak a diákoknak a történelmi problémák értelmezéséhez, beleértve ebbe az episztemológiai jellegű kérdéseket is.<sup>12</sup> Különösen érdekes ebből a szempontból, hogy a tanárok elég bátran foglalkoznak-e a történelmi vitákkal, vagy ezeket inkább kikerülik, illetve, hogy ezek kapcsán helyes nézeteket közvetítenek-e a múltból szerezhető ismeretek és a történelmi megismerés sajátos természetéről.

### Az empirikus kutatás

#### Célok és kutatási kérdések

A kutatás célja különböző tanulócsoportok történelemről alkotott nézeteinek egymással és szakértői véleményekkel való összehasonlítása volt.

A következő kutatási kérdések és hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

*KK1: Milyen történelemről alkotott nézetekkel rendelkeznek a középiskolás és egyetemista diákok?*

*H1: Feltételezzük, hogy a kérdőív minden skálája tekintetében fejlettebb nézetekkel rendelkeznek az egyetemisták, mint a középiskolás diákok.*

*KK2: Összehasonlítva az eredeti, hollandiai kutatás eredményeivel, hogyan alakulnak a magyar diákok nézetei a történészek által adott értékekhez képest?*

*H2: Feltételezésünk szerint a magyar egyetemisták nézetei közelebb fognak állni a történészek nézeteihez, mint a középiskolás diákoké.*

#### Mérőeszköz

Kutatásunkban Stoel és munkatársai kérdőívét használtuk.<sup>13</sup> A magyar nyelvre fordítást Kojanitz László végezte el, a kérdőív magyar adaptálása pedig Kósa Maja munkája.<sup>14</sup> A

## Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

kérdőív 26 állítását a vizsgálatban résztvevőknek hatfokú Likert-skálán kellett értékelni (1= egyáltalán nem értek egyet, 6= teljes mértékben egyetértek). Az állítások két dimenzió mentén mérik a történelemről alkotott episztemológiai nézeteket: tartalom (történelmi tudás vagy történelmi megismerés, azaz a tudás keletkezése) és fejlettség (naiv és árnyalt) alapján. A két dimenzió kombinációjával összesen 5 skálát különítettek el a holland kutatók, ezeket vettük alapul az általuk végzett összehasonlítás során is.

### Adatgyűjtés és minta

A kérdőív állításait 11. és 12. évfolyamos gimnazisták, valamint 1. és 3. éves történelem szakos hallgatók értékelték. Összesen 139 diák (1. táblázat) töltötte ki a kérdőívet, akik közül minden részminta esetében többségben voltak a lányok ( $N_{\text{lányok}}=94$ ).

1. táblázat: A kutatásban résztvevő középiskolások és egyetemisták

Évfolyam	Tanulók száma (N)	Nem	
		Lányok	Fiúk
11.	29	23	5
12.	29	20	9
1.	59	34	23
3.	22	17	5
<b>Összesen</b>	<b>139</b>	<b>94</b>	<b>42</b>

A magyarországi diákok eredményeit összehasonlítottuk az eredeti kutatásban résztvevőkéivel. STOEL és munkatársai 922 végzős középiskolást vontak be a vizsgálatba,<sup>15</sup> közülük 556-an olyan 11. évfolyamosok voltak, akiknek tanulmányai alkalmazott tudományokat oktató egyetemre (higher general continued education=HG,  $M_{\text{életkor}}=17$ ) való bejutást teszik lehetővé. 366-an pedig a 12. évfolyamon tanultak tudományegyetemre készülve (pre university education=PU,  $M_{\text{életkor}}=18$ ). Ezen felül 7 ún. szakértő, az a történettudomány területén jártas szakember is értékelte a kérdőív állításait.

### Eredmények

A statisztikai elemzéseket SPSS 25.0 programban<sup>16</sup> végeztük el. A részminták összehasonlítására egyszempontos varianciaanalízist (one-way ANOVA) alkalmaztunk (2. táblázat). Az eredményeket a kérdőív öt skálája mentén ismertetjük.

**Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók  
episztemológiai nézetei**

**2. táblázat: A magyar középiskolások és egyetemisták összehasonlítása varianciaanalízissel az egyes skálák mentén**

Skálák	Részminta	N	M	SD	ANOVA	
					F	p
Történelmi megismerés: árnyalt	11.	29	4,28	0,69	27,329	0,000
	12.	29	4,59	0,70		
	1.	59	5,26	0,48		
	3.	22	5,38	0,39		
Történelmi megismerés: naiv	11.	29	3,63	0,70	1,642	0,183
	12.	29	3,60	0,94		
	1.	59	4,01	0,67		
	3.	22	3,41	1,01		
Történelmi tudás: objektív	11.	29	3,23	0,63	1,692	0,172
	12.	29	2,98	0,89		
	1.	59	2,85	0,79		
	3.	22	2,85	0,75		
Történelmi tudás: szubjektív	11.	29	4,04	0,70	1,370	0,255
	12.	29	4,14	0,91		
	1.	59	5,14	0,92		
	3.	22	4,39	0,72		
Történelmi tudás: árnyalt	11.	29	4,93	0,81	1,951	0,124
	12.	29	5,31	1,24		
	1.	59	5,14	0,92		
	3.	22	5,52	0,42		

Megjegyzés: M=átlag, SD=szórás

Anova (analysis of variance, varianciaanalízis)= statisztikai módszer, amely a csoportokat azok átlagai alapján hasonlítja össze, és vizsgálja a köztük lévő különbségeket.

F (F-érték)= az F-próba eredménye, amely a szórások alapján megmutatja, hogy a csoportok közötti eltérés szignifikáns-e.

p (p-érték)= annak a valószínűsége, hogy a nullhipotézis igaz, azaz a vizsgált csoportok között nincsenek különbségek.<sup>17</sup>

**Történelmi megismerés: árnyalt nézetek**

A skálához tartozó állítások, amelyről a diákoknak és a hallgatóknak véleményt kellett mondani:

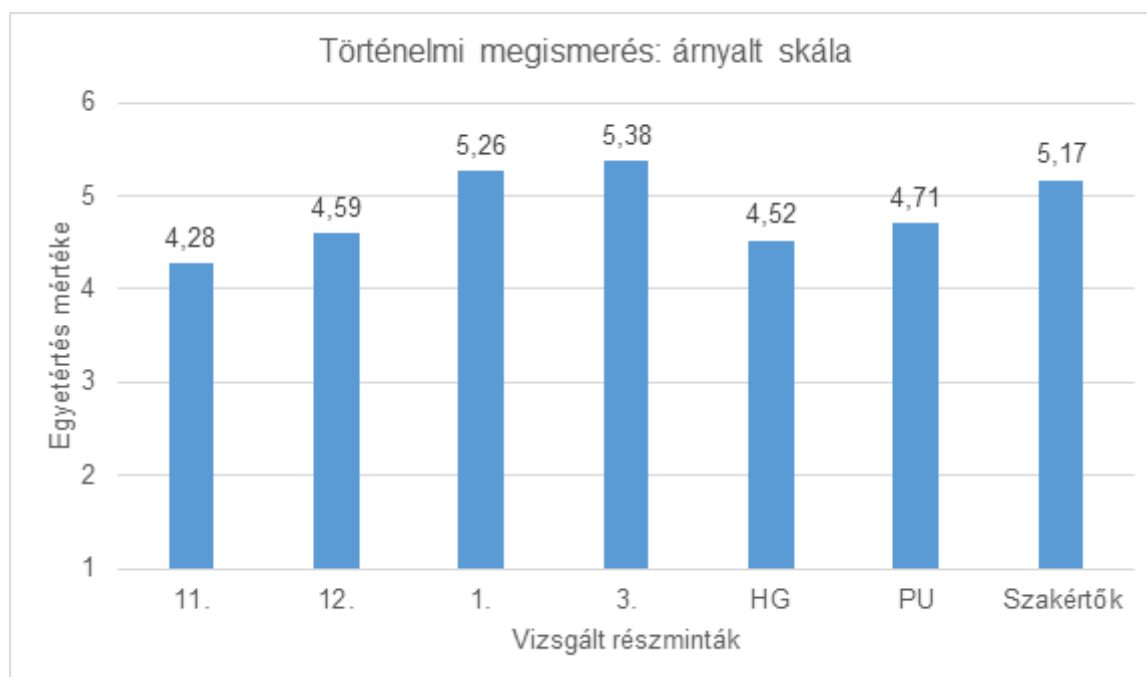
2. A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.
4. A történelem esetében meg kell tanulnod, hogyan kezeld az egymásnak ellentmondó bizonyítékokból fakadó helyzeteket.
5. A történelem megfelelő tantárgy a kutatómunkához szükséges készségek fejlődéséhez.

## Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

6. A történelem oktatása során lényeges, hogy megtanuld bizonyítékokkal alátámasztani az érvelésed.
15. Egy jó történelmi munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket.
22. A történelem a múltra irányuló kritikai vizsgálódás.

A középiskolás és az egyetemista részminták esetében szignifikáns különbség mutatkozott a történelemről alkotott árnyalt nézetek ( $F(3,135)^{18}=27,329$ ,  $p=0,000$ ,  $\eta_p^2=0,38^{19}$ ) megítélésében (ld. 2. táblázat). Annak érdekében, hogy megtudjuk, mely csoportok átlagai különböznek egymástól, post hoc elemzést végeztünk. A Dunnett's T2 teszt<sup>20</sup> kimutatta, hogy a 11. ( $M=4,28$ ,  $SD=0,69$ ) és 12. ( $M=4,59$ ,  $SD=0,70$ ) évfolyamosok átlagai elkülönülnek az 1. ( $M=5,26$ ,  $SD=0,48$ ) és 3. ( $M=5,38$ ,  $SD=0,39$ ) éves történelem szakos egyetemistáktól. Látható, hogy azok a diákok, akik egyetemi tanulmányaik során a történelem szakot választották, így pedig többet foglalkoznak vele, árnyaltabb nézetekkel rendelkeznek, mint a középiskolás társaik. Ezt igazolja a nagy hatásméret is.<sup>21</sup> Mindez a történelemtanulással eltöltött idő és a terület iránti érdeklődés episztemológiai nézetekre gyakorolt hatását mutatja.

1. ábra: A magyar és a holland kutatás résztvevőinek átlagai a történelmi megismerés: árnyalt nézetek skálán



Összehasonlítottuk az általunk vizsgált magyar diákok eredményeit az eredeti kutatásban<sup>22</sup> résztvevő holland középiskolásokkal és történész szakértőkkel (lásd 1. ábra). Látható, hogy a holland történészek konzisztensen magas értékeket adtak a történelmi megismeréssel kapcsolatos árnyalt állításaira. Ugyanakkor a kétféle holland középiskolai képzésben (HG és PU) résztvevő diákok között különbségek voltak. A kutatók várakozásainak megfelelően a magasabb szintű középiskolai képzésben (PU) résztvevő tanulók átlaga ebben a faktorban magasabb volt, vagyis közelebb állt a szakértőkéhez.<sup>23</sup> A magyar középiskolások által adott értékek átlaga hasonló a holland középiskolásokéhoz, a

## Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

magyar történészhallgatók átlaga pedig a holland történészekéhez, sőt még magasabb is volt annál.

### **Történelmi megismerés: naiv nézetek**

Az állítások, amelyről a diákoknak és a hallgatóknak véleményt kellett mondani:

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.

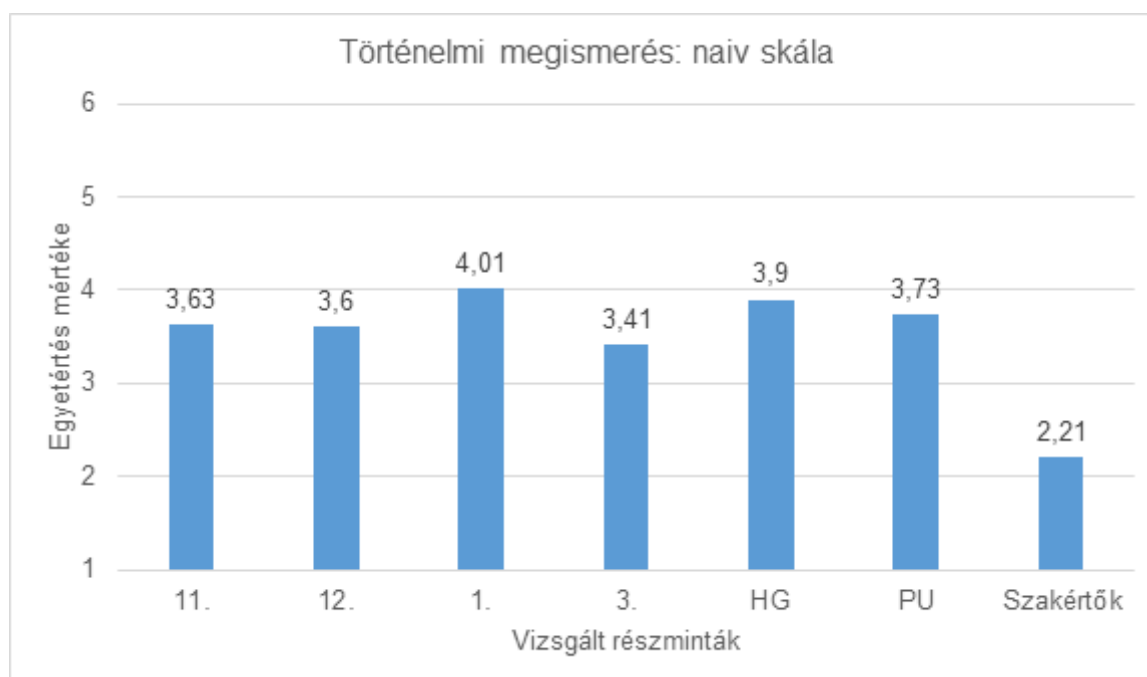
17. Nem lehetséges a lényegét pontosan tükröző módon bemutatni a múltban történeteket, amikor a források ellentmondanak egymásnak.

19. Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban.

20. Csak akkor mutathatjuk be megfelelő módon valaminek a történetét, ha minden lehetséges bizonyíték a rendelkezésünkre áll.

Eltérően a történelmi megismerés: árnyalt nézetek skálától, a naiv nézetek esetében nem ( $F(3, 133)=1,642, p=0,183$ ) volt eltérés a vizsgált részminták között (ld. 2. táblázat). Érdekes azonban, hogy az 1. éves egyetemisták ( $M=4,01, SD=0,67$ ) értékelték legpozitívabban a történelmi megismerés naiv nézeteit, míg az 3. évesek ( $M=3,41, SD=1,01$ ) a legnegatívabban. Tehát a vizsgált részmintáknál a történelemtől alkotott naiv nézetek elutasításában nem figyelhető meg az a tanulmányi előmenetelből fakadó fokozatosság, ami az ugyanerre a területre vonatkozó árnyalt állítások esetében azonban igen.

**2. ábra: A magyar és a holland kutatás résztvevőinek átlagai a történelmi megismerés: naiv nézetek skálán**

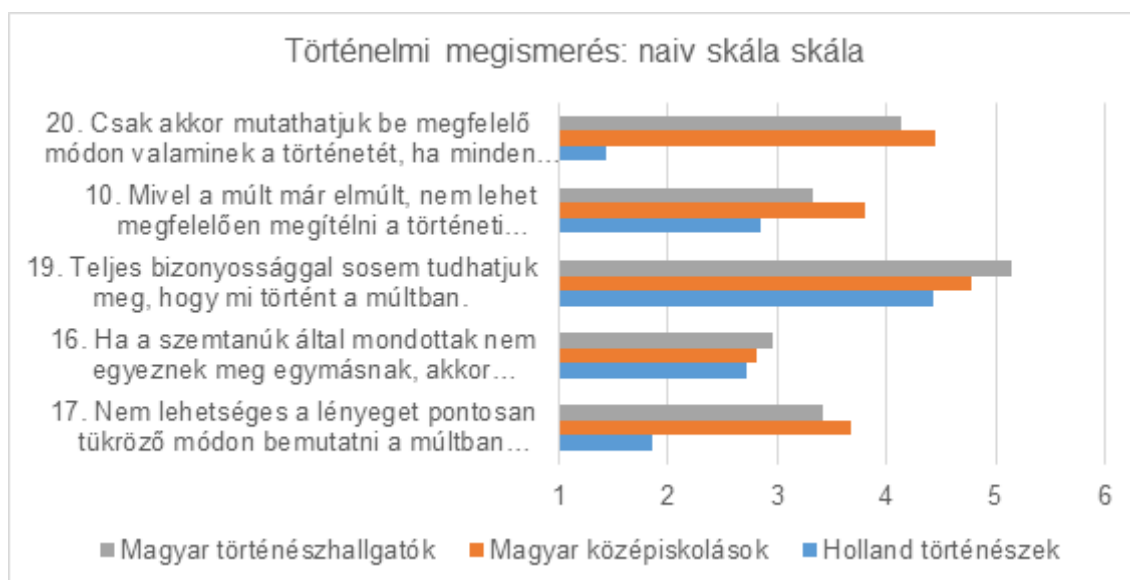


### Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

Az eredeti kutatásban látható, hogy az e faktorhoz sorolt állításokat a holland történészek alapvetően elutasították, mivel ezek a múltban történtek megismerhetőségével kapcsolatos naiv vélemények (ld. 2. ábra). Érdekes az egyes állításonként külön-külön is összehasonlítani a holland történészek, valamint a magyar középiskolások és egyetemi hallgatók válaszainak eredményét. A 19. állítás megosztotta a történészeket, mert ennek az állításnak lehet egy naiv, és lehet egy árnyalt történelmi gondolkodást tükröző értelmezése is (ld. 3. ábra). A holland kutatókhoz hasonlóan a magyar diákok és hallgatók is inkább egyetértettek a 19. állítással. Az ő esetükben sem lehet azonban eldönteni, hogy a viszonylag magas érték egy naiv vagy egy árnyalt gondolkodás bizonyítékaként értékelhető-e inkább. Valószínűleg ez tanulónként eltérő lehetett. A történészek és a tanulócsoportok átlagainak összehasonlításakor a holland kutatók kivették a 19. állítás eredményét, amit a jelen kutatás eredményei is indokolnak.

A magyar diákok és hallgatók válaszai azonban nemcsak a 19. állítás esetében zavarba ejtők. A középiskolások, de még a történészhallgatók is meglepően erős egyetértést mutattak a 20., a 10. és a 17. állítás esetében is. Ezek pedig olyan episztemológiai nézetek, amelyek gátjai lehetnek a történelmi viták megfelelő értelmezésének. Egyrészt a múlt rekonstruálásával szemben irreális elvárásokat állít a források ellentmondás mentessége és teljessége szempontjából, másrészt éppen emiatt eleve relatívnak tekinti a történelmi tanulmányok megbízhatóságát. Sarkítva ez azt jelenti, hogy azon történelmi témák esetében, amelyeknél ellentmondásosak vagy hiányosak a rendelkezésünkre álló források, úgy gondolja, hogy nincs értelme minőségi különbségeket keresni a különböző történelmi interpretációk megbízhatósága között.

**3. ábra: A magyar és a holland kutatás résztvevőinek átlagai a történelmi megismerés: naiv nézetek skála egyes állításai esetében**



A holland és a magyar tanulócsoportok esetében itt is megfigyelhető az a tendencia, hogy a magasabb szintű képzésben résztvevők válaszai közelebb állnak a szakértőkéhez. A különbség azonban itt sokkal kisebb, mint az 1. faktor, azaz a történelmi megismerés: árnyalt nézetek esetében.

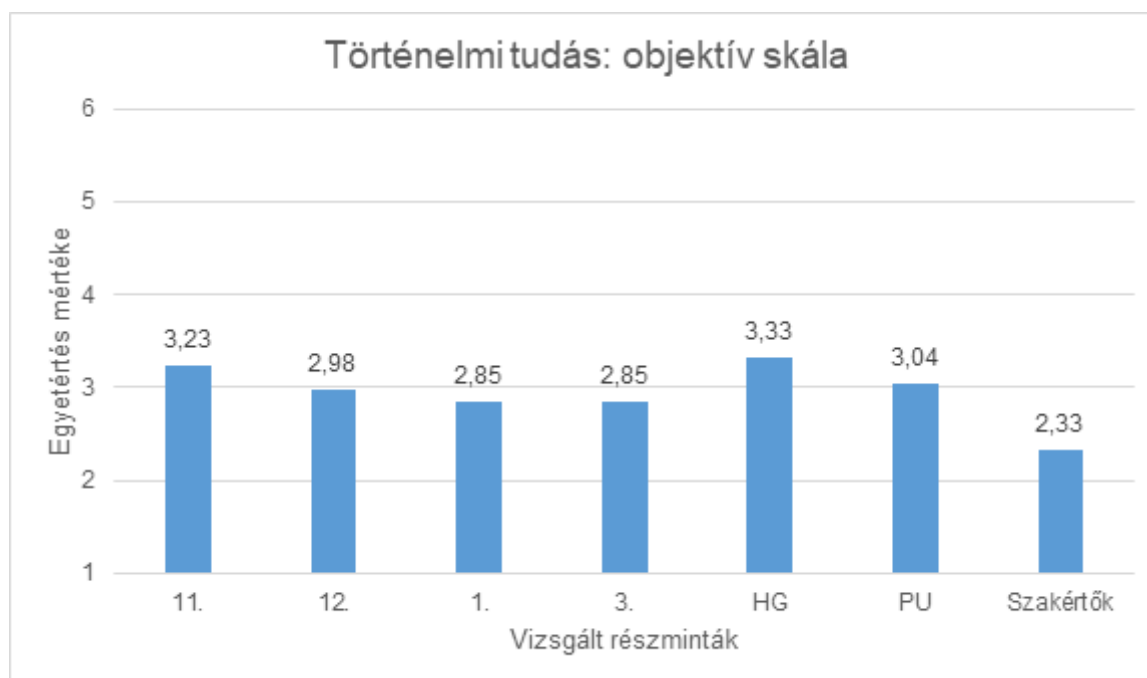
### Történelmi tudás: objektív nézetek

Az állítások, amelyről a diákoknak és a hallgatóknak véleményyt kellett mondani:

3. Ha két szemtanú ugyanazt állítja egy történelmi eseményről, akkor tudod, 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 történelemtankönyvben szerepel, szinte biztosak lehetünk abban, hogy az igaz.

Hasonlóan a történelmi megismerésről alkotott naiv nézetekhez, a történelmi tudásra vonatkozó objektív nézetek (ld. 2. táblázat) esetében sem volt statisztikailag számottevő az eltérés a magyar részminták között:  $F(3,135)=1,692$ ,  $p=0,172$ . Ugyanakkor látható (4. ábra), hogy a középiskolás csoportokhoz képest ( $M_{11}=3,23$ ,  $SD=0,63$  és  $M_{12}=2,98$ ,  $SD=0,89$ ) az egyetemisták ( $M_1=2,85$ ,  $SD=0,79$  és  $M_3=2,85$ ,  $SD=0,75$ ) kevésbé pozitívan értékelték ezeket a nézeteket.

4. ábra: A magyar és a holland kutatás résztvevőinek átlagai a történelmi tudás: objektív nézetek skálán



A holland szakértők természetesen inkább elutasították ezeket az állításokat, hiszen ezek a múlt objektív megismerhetőségének és a történelmi kutatások eredményeinek abszolút igazságként való kezelésének felfogását tükrözik. Ez esetben is a magasabb képzésben részesült holland és magyar tanulói csoportok eredményei voltak közelebb a



## Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

szakértőkéhez, vagyis nagyobb részük nem értett egyet a történelmi megismerésre és a történelmi tudásra vonatkozó naiv episztemológiai nézetekkel.

### **Történelmi tudás: szubjektív nézetek**

Az állítások, amelyekről a diákoknak és a hallgatóknak véleményt kellett mondani:

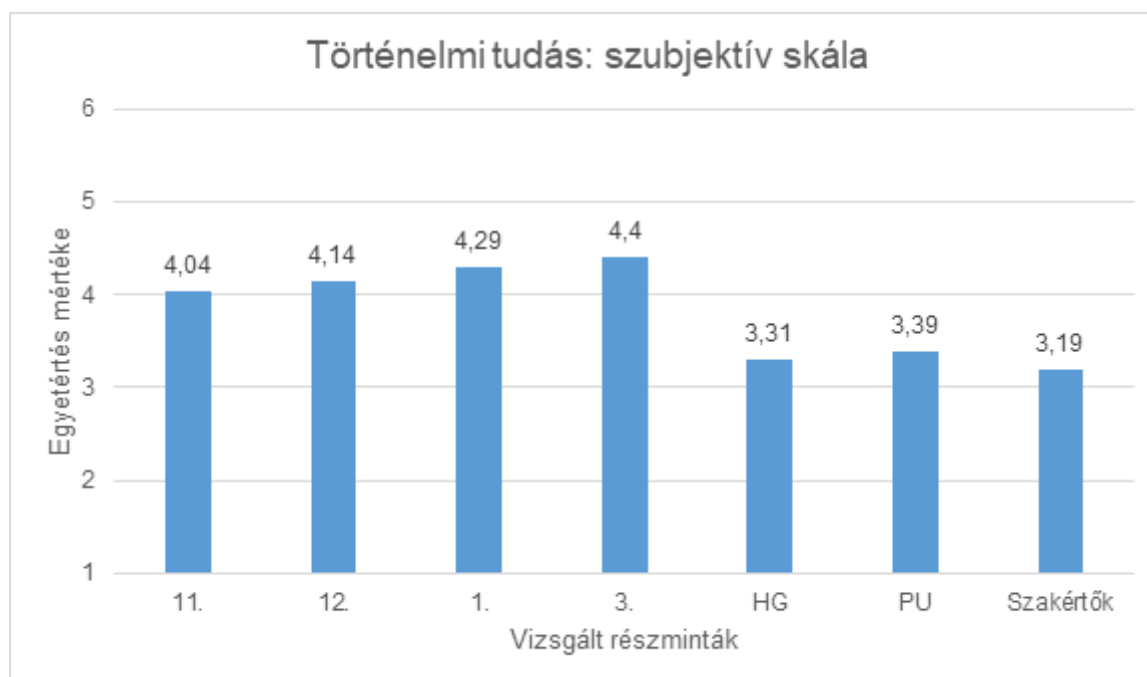
7. A történelemről készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről.

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.

A történelmi tudásról alkotott szubjektív nézetek tekintetében nem volt szignifikáns különbség a magyar tanulócsoportok között:  $F(3, 133)=1,370$ ,  $p=0,255$ . Az átlagok összehasonlítása alapján (ld. 5. ábra) ugyanakkor látható, hogy a tanulmányok előrehaladtával egyre pozitívabban értékelik a diákok ezeket az állításokat.

5. ábra: A magyar és a holland kutatás résztvevőinek átlagai a történelmi tudás: szubjektív nézetek skálán

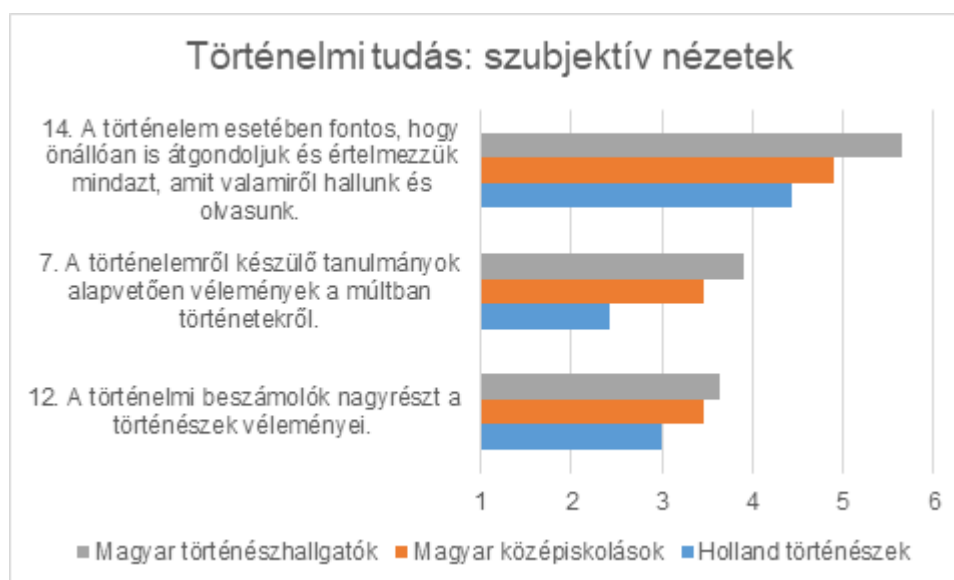


A 2. faktor állításához hasonlóan a 4. faktorhoz sorolt három állítás esetében is eltért egymástól a holland történészek véleménye. A 7. és a 12. állítás esetében (ld. 6. ábra) sem volt egyértelmű, hogy miként értékelhető, ha valaki egyetértett azzal, hogy a történelemről szóló beszámolók „véleményként” kezelendők. Az is egyetérthetett ezzel az állítással, aki tudatában van már annak, hogy a történelmi ismereteket nem lehet naiv módon objektív igazságokként kezelni, de az is egyetérthetett ezzel az állítással, aki ugyanilyen naiv gondolkodással teljes mértékben relativizálja a történelmi megismerés és tudás igazságértékét. A 14. állítás viszont egyértelműen helyes gondolkodást tükröz. Ehhez képest

## Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

kicsit meglepő, hogy a holland történészek egyetértése a közepesnél alig valamivel magasabb értéket mutat. Még a magyar középiskolások esetében is magasabb ez az érték, a történészhallgatók pedig szinte kivétel nélkül a „teljesen egyetértek” opciót választották ennél az állításnál.

6. ábra: A magyar és a holland kutatás résztvevőinek átlagai a történelmi tudás: szubjektív nézetek skála egyes állításai esetében



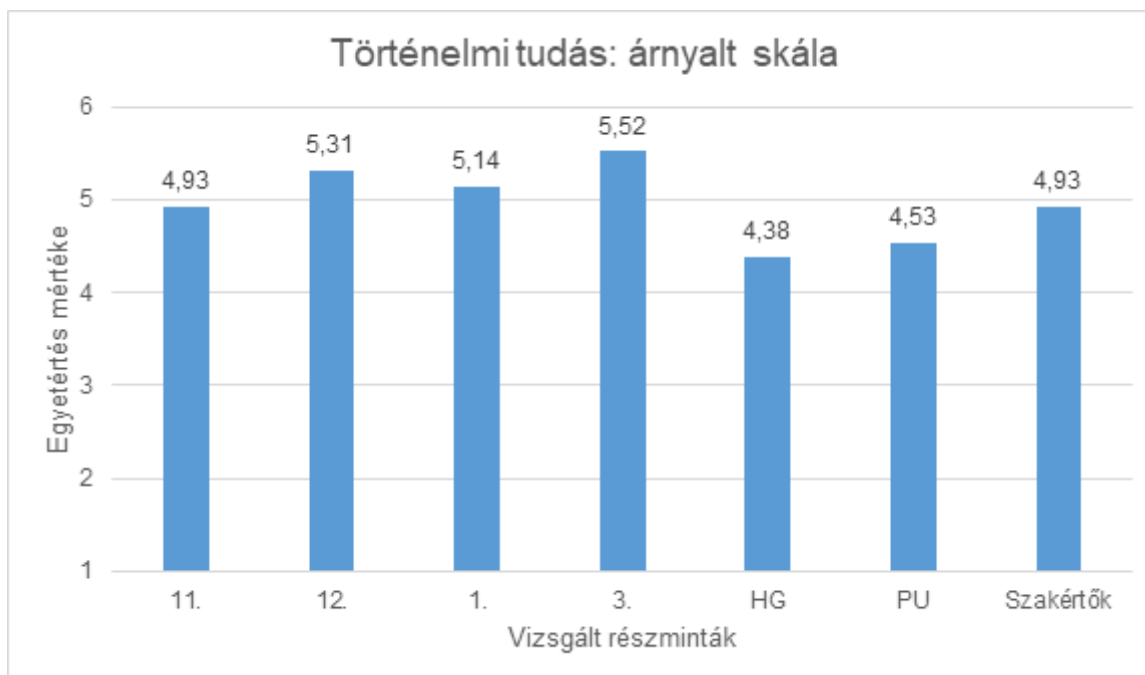
### Történelmi tudás: árnyalt nézetek

Az állítások, amelyekről a diákoknak és a hallgatóknak véleményt kellett mondani:

- 24. Még ha ugyanazokat a forrásokat tanulmányozzák a történészek, akkor is gyakran eltérő következtetésekre jutnak.
- 26. Számos esemény esetében a történészek mindig is vitatkoznak az okokról.

Az 5. faktorba sorolt két állítás árnyalt gondolkodást tükröz a történelmi tudás természetéről. Ezen nézetek tekintetében nem volt szignifikáns eltérés a magyar tanulócsoportok között:  $F(3,135)=1,951$ ,  $p=0,124$ . Ugyanakkor ebben az esetben is megfigyelhető, hogy a képzettebb tanulói csoportok eredménye erősebb egyetértést jelez. Az átlagok alakulása (ld. 7. ábra) alapján elmondható, a magyar 12. évfolyamos középiskolások ( $M=5,31$ ,  $SD=1,24$ ), 1. ( $M=5,14$ ,  $SD=0,92$ ) és 3. éves egyetemisták ( $M=5,52$ ,  $SD=0,42$ ) még a történész szakértőktől ( $M=4,93$ ) is határozottan pozitívabban értékelték ezeket az állításokat. Érdekes, hogy a 11. évfolyamos középiskolások ( $M=4,93$ ) és a történészek átlagai megegyeztek ezen a skálán.

**7. ábra: A magyar és a holland kutatás résztvevőinek átlagai a történelmi megismerés: árnyalt nézetek skálán**



## Összegzés

Az eredmények alapján elmondható, hogy a történelmi megismeréssel kapcsolatban árnyaltabb nézetekkel rendelkeznek a történelem szakos egyetemi hallgatók, mint a középiskolás társaik. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a többi faktor esetében nem volt szignifikáns eltérés a tanulócsoportok között. Az eredmények Schommer-Aikins azon feltételezését erősíti meg, amely szerint az episztemológiai nézetek egymástól független, azaz aszinkron fejlődést mutatnak.<sup>24</sup> Ennek ellenére megfigyelhető a tendencia, hogy a történészhallgatók válaszai minden skálán közelebb álltak a szakértői válaszokhoz, mint a középiskolás tanulókéi. Az is összhangban volt az előzetes várakozásokkal, hogy a harmad és az első éves hallgatók között is különbséget mutatott a vizsgálat, jellemzően az előbbiekre javára. Vagyis megállapítható, hogy a történelmi képzés előre haladásával a hallgatók történelemszemlélete is fejlődést mutat.

A történelemtanítás minősége szempontjából meghatározó szerepe van annak, hogy történelemtanárok episztemológiai felkészültsége és szemlélete a történelmi tudás és a történelmi megismerés természetéről kellően árnyalt és a történettudományi szemlélettel összhangban álló legyen. Ilyen szempontból a magyar történészhallgatók válaszai a vizsgálat során kifejezetten jónak tekinthetők. Nagy többségük történelemszemlélete jelentősen magasabb szinten áll a mindennapi gondolkodásra jellemző naiv nézeteknél.

## Megjegyzések

A tanulmányban bemutatott eredmények egy részét Kósa Maja ismertette a 2018-as Pedagógiai Értékelési Konferencián Szegeden, a 2018-as Országos Neveléstudományi

## Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

Konferencián Budapesten, az Earli Jure 2018-as konferenciáján Antwerpenben, valamint az MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport 2018-as éves beszámolóján Szegeden.

### IRODALOM

- COHEN, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, NJ.
- DONOVAN, M. Suzanne – BRANSFORD, John D. – PELLEGRINO, James W. (1999, szerk.): *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academies Press, Washington, DC.  
<https://doi.org/10.17226/9457>
- HOFER, Barbara K. – BENDIXEN, Lisa D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In: HARRIS, Karen R. – GRAHAM, Steve – URDAN, Tim (szerk.): *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*. American Psychological Association, Washington, DC. 227–256.  
<https://doi.org/10.1037/13273-009>
- HUZSVAI, László (2004-2011). *Biometriai módszerek az SPSS-ben. SSPS alkalmazások*. Debreceni Egyetem, Mezőgazdaság-tudományi Kar, Debrecen.
- KÓSA MAJA (2019). A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. *Belvedere Meridionale*, 31. évf. 4. sz. 25-34. DOI 10.14232/belv.2019.4.3 (Letöltés: 2021. márc. 15.)
- GARDNER, Howard (2000): *The Disciplined Mind*. Penguin Group, New York.
- KÓSA Maja (2020): A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. *Belvedere–Meridionale*, 31. évf. 4. sz. 25–34. DOI 10.14232/belv.2019.4.3.
- KÓSA Maja (2020): Egy, a történelemtől alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra*, 30. évf. 4. sz. 97-109.
- KUHN, Deanna – WEINSTOCK, Michael – FLATON, Robin (1994): Historical reasoning as theory-evidence coordination. In: CARRETERO, Mario – VOSS, James F. (szerk.): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 377–402.
- LEE, Peter J. (2005): Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, John D. – DONOVAN, M. Suzanne (szerk.): *How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom*. National Academy Press, Washington, DC. 31-77.  
<https://www.nap.edu/read/11100/chapter/3#77>
- LEINHARDT, Gaea (1997): Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27. évf. 3. sz. 221-232.
- LEINHARDT, Gaea – STANTON, Catherine – VIRJI, Salim M. (1994): A sense of history. *Educational Psychologist*, 29. évf. 2. sz. 79-88.
- MAGGIONI, Liliana – ALEXANDER, Patricia – VANSLEDRIGHT, Bruce (2004): At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2. évf. 1–2. sz. 169–197.

**Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei**

- MAGGIONI, Liliana – VANSLEDRIGHT, Bruce – ALEXANDER, Patricia A. (2009): „Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History”. *Journal of Experimental Education*, 77. évf. 3. sz. 187-213.  
<https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- LEE, Peter – ASHBY, Rosalyn (2000): Progression in historical understanding among student sage 7–14. In: STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Samuel S. (szerk.): *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives*. New York University Press, New York, 199–222.
- RUTHERFORD, Andrew (2001). *Introducing Anova and Ancova: A GLM Approach*. London ; Thousand Oaks, Calif. : SAGE.
- SCHOMMER-AIKINS, Marlene (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39. 1. sz. 19–29.  
[https://doi:10.1207/s15326985ep3901\\_3](https://doi:10.1207/s15326985ep3901_3)
- STOEL, Gerhard – LOGTENBERG, Albert – WANKSINK, Bjorn – HUIJGEN, Tim – VAN BOXTEL, Carla – VAN DRIE, Jannet (2017): Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83.120–134.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>
- VAN BOXTEL, Carla – VAN DRIE, Jannet (2018): Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: METZGER, Scott Alan – MCARTHUR HARRIS, Lauren (szerk.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, New York, NY. 149–176.  
<https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- WINEBURG, Samuel S. (1998): Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22. 319–346.
- WINEBURG, Samuel S. (1991a): Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83. 73–87.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- WINEBURG, Samuel S. (1991b): On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28. 495–519.  
<https://doi.org/10.3102/00028312028003495>

## ABSTRACT

**Kósa, Maja – Kojanitz, László**

***Secondary school and university students' epistemological views of history***

It is crucial for the quality of history teaching that the epistemological awareness of history teachers should be sufficiently nuanced and consistent with the established view of academic history. The aim of the study was to compare the views of history of different groups of students. The study was based on a questionnaire developed by Stoel et al. that was completed by 11th grade and 12th grade secondary school students, as well as 1st and 3rd-year university students with a history major. The results showed, similarly to the original research of Stoel and his colleagues, that there is a fundamental difference between Hungarian high school and university students regarding their nuanced views of historical knowledge. The answers of the university students concerning the nature of history were closer to experts' responses than the answers provided by high school students. The research has confirmed that as education in history progresses, students' views of history also develop.

---

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> STOEL, Gerhard – LOGTENBERG, Albert – WANKSINK, Bjorn – HUIJGEN, Tim – VAN BOXTEL, Carla – VAN DRIE, Jannet (2017): Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83.120–134.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003> (Letöltés: 2021. márc. 3.)
- <sup>2</sup> WINEBURG, Samuel S. (1998): Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22. 319–346.; WINEBURG, Samuel S. (1991): Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83. 73–87.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73> (Letöltés: 2021. márc. 3.);  
WINEBURG, Samuel S. (1991b): On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28. 495–519.  
<https://doi.org/10.3102/00028312028003495> (Letöltés: 2021. márc. 3.);  
LEE, Peter – ASHBY, Rosalyn (2000): Progression in historical understanding among student sage 7–14. In: STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Samuel S. (szerk.): *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives*. New York University Press, New York, 199–222.;  
MAGGIONI, Liliana – ALEXANDER, Patricia – VANSLEDRIGHT, Bruce (2004): At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2. 1–2. sz. 169–197.
- <sup>3</sup> DONOVAN, M. Suzanne – BRANSFORD, John D. – PELLEGRINO, James W. (1999, szerk.): *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academies Press, Washington, DC.  
<https://doi.org/10.17226/9457> (Letöltés: 2021. márc. 4.);  
GARDNER, H. (2000): *The Disciplined Mind*. Penguin Group, New York.; LEE, Peter J. (2005): Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, John D. – DONOVAN, M. Suzanne (szerk.): *How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom*. National Academy Press, Washington, DC. 31-77.  
<https://www.nap.edu/read/11100/chapter/3#77> (Letöltés: 2021. márc. 4.)
- <sup>4</sup> HOFER, Barbara K. – BENDIXEN, Lisa D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In: HARRIS, Karen R. – GRAHAM, Steve – URDAN, Tim (szerk.): *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*. American Psychological Association, Washington, DC. 227–256. doi: 10.1037/13273-009; SCHOMMER-AIKINS, Marlene (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39. 1. sz. 19–29.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3) (Letöltés: 2021. márc. 4.)

## Kósa Maja – Kojanitz László: Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei

- 
- <sup>5</sup> VAN BOXTEL, Carla – VAN DRIE, Jannet (2018): Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: METZGER, Scott Alan – MCARTHUR HARRIS, Lauren (szerk.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, New York, NY. 155.  
<https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6> (Letöltés: 2021. márc. 4.)
- <sup>6</sup> VAN BOXTEL–VAN, DRIE (2018)
- <sup>7</sup> MAGGIONI, Liliana – VANSLEDRIGHT, Bruce – ALEXANDER, Patricia A. (2009): „Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History”. *Journal of Experimental Education*, 77. 3. sz. 187-213.  
<https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214> (Letöltés: 2021. márc. 4.)
- <sup>8</sup> MAGGIONI et al. (2009); STOEL, Gerhard – LOGTENBERG, Albert – WANKSINK, Bjorn – HUIJGEN, Tim – VAN BOXTEL, Carla – VAN DRIE, Jannet (2017): Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83.120–134.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003> (Letöltés: 2021. márc. 4.)
- <sup>9</sup> SCHOMMER-AIKINS (2004)
- <sup>10</sup> KUHN, Deanna – WEINSTOCK, Michael – FLATON, Robin (1994): Historical reasoning as theory-evidence coordination. In: CARRETERO, Mario – VOSS, James F. (szerk.): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 377–402.
- <sup>11</sup> MAGGIONI et al. (2009)
- <sup>12</sup> LEINHARDT, Gaea – STANTON, Catherine – VIRJI, Salim M. (1994): A sense of history. *Educational Psychologist*, 29. 2. sz. 79-88.; LEINHARDT, Gaea (1997): Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27. 3. sz. 221-232.
- <sup>13</sup> STOEL és munkatársai (2017)
- <sup>14</sup> Például KÓSA Maja (2019): Egy, a történelemről alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív hazai adaptálása. *Iskolakultúra*, 30. évf. 4. sz. 97-109.; KÓSA Maja (2019): A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. *Belvedere–Meridionale*, 31. évf. 4. sz. 25–34. DOI 10.14232/belv.2019.4.3 (Letöltés: 2021. márc. 4.)
- <sup>15</sup> STOEL et al. (2017) 124.
- <sup>16</sup> Statistical Package for the Social Sciences, az IBM statisztikai programja, amely lehetővé teszi nagymennyiségű adatok kezelését és komplex elemzések elvégzését. Bővebben: IBM SPSS software  
<https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software> (Letöltés: 2021. márc. 28.)
- <sup>17</sup> HUZSVAI, László (2004-2011). *Biometria módszerek az SPSS-ben. SSPS alkalmazások*. Debreceni Egyetem, Mezőgazdaság-tudományi Kar, Debrecen és RUTHERFORD, Andrew (2001). *Introducing Anova and Ancova: A GLM Approach*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE nyomán.
- <sup>18</sup> A zárójelben két szabadságfok-érték található. Az első a csoportok közötti, a második a csoporton belüli értékeket mutatja.
- <sup>19</sup> Éta-négyzet= hatásfok; két változó, esetünkben az évfolyamok és az árnyalt episztemológiai nézetek közötti összefüggés erősségét mutatja. Értéke 0 és 1 között mozog.
- <sup>20</sup> Post hoc teszt, amely a szignifikáns ANOVA tesztet követően csoportokra bontva megmutatja, hogyan alakulnak az eltérések az árnyalt nézetek tekintetében.
- <sup>21</sup> COHEN, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, NJ.
- <sup>22</sup> STOEL et al. (2017)
- <sup>23</sup> STOEL et al. (2017)
- <sup>24</sup> SCHOMMER-AIKINS (2004)