

Forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/dancs-katinka-majki-c-maja-egyetemi-hallgatok-tortenelemmel-kapcsolatos-episztemologiai-nezeteinek-arnyalasa-15-01-07/>

Dancs Katinka – Majkić Maja

Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek a történelmi gondolkodás alapját képezik. A nézetek lehetnek naivak, szubjektívek vagy árnyaltak attól függően, hogy a történelmet a múlt másolatának, a történészek egyéni véleményének vagy a történészek által alkotott magyarázatnak tekintik.

Kutatásunk célja egyetemi hallgatók történelemmel episztemológiai nézeteinek fejlesztése volt, azok közelítése az árnyalt felfogáshoz. Ennek érdekében egy olyan kurzust dolgoztunk, amely a nézetek megvitatásán és kutatás-alapú tanulási tevékenység révén kíván hozzájárulni a nézetek formálódásához.

A résztvevők nézeteinek fejlődését kérdőív és írott önreflexiók segítségével vizsgáltuk a kurzus kezdetén és végén. Az eredmények szerint a kurzus hatékonyan járult hozzá az árnyalt, a történelmet aktív, konstruktív kutatómunkaként értelmező nézetek fejlődéséhez csoportszinten. Ugyanakkor az egyéni szintű eredmények rámutattak arra is, hogy nem mindenkire hatott ugyanolyan módon a kurzus.

Kulcsszavak: történelmi gondolkodás, episztemológiai nézetek, fejlesztő program

Bevezetés

A 21. századi információs társadalom nemcsak az információbővséget hozta el, hanem az információk hitelességébe vetett bizalom megingását is. Önmagában az információkhoz való kritikus viszonyulás nem lenne gond, azonban ez magával hozta a bizonyítékokra alapozott állítások megkérdőjelezését, a tudományos eredményekbe vetett bizalom csökkenését, a személyes benyomásokra alapozott érvelés erősödését, valamint a személyes véleménynek ellentmondó állítások növekvő elutasítását.

A nemzetközi oktatási törekvések a kritikai gondolkodás fejlesztésével, a kognitív torzítások tudatosításával, a tanulók helyes és megalapozott megismerőtevékenységének ösztönzésével, valamint a tudás természetével és keletkezésével kapcsolatos nézetek direkt fejlesztésével próbálnak reagálni a kihívásokra.¹ A korszerű történelemdidaktika sem mellőzheti a fent említett problémára való reagálást.² Ennek első lépése volt a tanulási célok átalakulása, a történelmi gondolkodás fejlesztési igényének felerősödése. A történelmi gondolkodásnak többféle modellje is létezik a szakirodalomban, közös bennük, hogy jelentős hangsúlyt helyeznek a múltbeli események és folyamatok tanulmányozásához szükséges képességekre, amelyek hozzájárulhatnak a mindennapi információk szűréséhez és

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

értelmezéséhez is.³ A történelmi gondolkodás egyik modellje ugyanakkor a történelmi tudásról való tudást, azaz a történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteket is történelmi gondolkodás részének tekinti.⁴

A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek megismerése és formálása tehát kiemelten fontos pedagógiai feladat, ha szeretnénk, hogy tanítványaink korszerű képet alakítsanak ki a történettudományról, képesek legyenek önállóan kutatómunkát folytatni és az így fejlődő képességeiket a későbbiekben is kamatoztatni tudják.

Tanulmányunk első felében körbejárjuk a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek fogalmát, valamint bemutatjuk a nemzetközi fejlesztőprogramok tanulságait. Végül ismertetjük annak az egyetemi kurzusnak a felépítését és eredményeit, amelyet a nemzetközi tapasztalatokra alapozva dolgoztunk ki egyetemi hallgatók nézeteinek formálására.

1. A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek fogalma, jellemzői

Az episztemológia (ismeretelmélet) a neveléstudományi kutatásokban az egyén tudásának természetével és keletkezésével foglalkozik.⁵ A terület vizsgálatát három paradigma határozza meg. Míg a fejlődépszichológiai megközelítés az episztemológiai fejlődést lineáris egydimenziós folyamatként értelmezi, amelyben a naiv szinttől fokozatosan haladunk az egyre összetettebb, fejlettebb nézetek felé,⁶ addig a multidimenzionális nézetrendszerek paradigmája az episztemológiai nézetek több dimenzióba való szerveződését és a dimenziók egymástól való relatív függetlenségét hangsúlyozza.⁷ Az integratív szemlélet pedig a nézetek többdimenziós jellegét emeli ki, ugyanakkor elismeri azok linearitás fejlődését is.⁸

A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek olyan mentális forrásokként értelmezhetők, amelyek a múlttól való gondolkodás során aktiválódnak, ezzel befolyásolva az események értelmezését.⁹ Mint a nézetekre általában, jellemző rájuk, hogy nehezen megváltoztathatók és nagyon gyakran nem is tudatosulnak az egyénben.¹⁰

A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kvantitatív jellegű vizsgálatával az amerikai Liliana Maggioni és munkatársai (pl. Bruce VanSledright, Patricia A. Alexander) foglalkoztak. Az általuk megalkotott BHQ kérdőív¹¹ széles körben elterjedt, a legfrissebb törekvések közül Gerhard Stoel és munkatársai¹² is a BHQ kérdőívre alapozva, de azt a multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezéssel kiegészítve alkották meg kérdőívüket. Kérdőívük tételei alapvetően a történelmi tudás természetére (*nature of historical knowledge*) és annak keletkezésére (*nature of historical knowing*) vonatkoznak. A két területen belül fejlettségüket tekintve a kezdetleges, naiv nézetektől a szubjektív megközelítésen keresztül jutunk el a legmagasabb és legkövetkezetesebb ún. árnyalt szintre. A két dimenzió egymásra vetítése adja meg a kutatók által kidolgozott kérdőív öt skáláját (*1. táblázat*).

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

1. táblázat: Elméleti rendszer az episztemológiai nézetek fejlettségi szintjeiről

| A történelemmel kapcsolatos nézetek fejlettségi szintje | A történelmi tudás természete | A történelmi tudás keletkezése |
|---|---|---|
| Naiv | A történelem a múlttól festett pontos kép, egyetlen történelmi igazság létezik. | A rendelkezésre álló források alapján a tekintélyszemélyek (történészek, tanárok) közvetítik a történelmi tudást. |
| Szubjektív | A történelem lényegében nem más mint vélemény, hiszen a történészek a saját egyéni látásmódjuk szerint értelmezik a múltat. | - |
| Árnyalt | A történelmi tudás képlékeny, jellemző rá a szubjektivitás, konstruktív természetű. | A történettudomány kutatási módszereinek alkalmazásával a tudást az egyén maga hozza létre. |

Forrás: STOEL – LOGTENBERG – WANKSINK – HUIJGEN – VAN BOXTEL – VAN DRIE (2017)

A történelmi tudás természetére, jellegére és határaitra vonatkozó árnyalt álláspont szerint a tudás emberi konstruktum, ezért mindenkori szubjektív. Ennek ellentéte az a naiv szemlélet, hogy a múlttal kapcsolatos tudás megváltoztathatatlan és abszolút. E két végpont között helyezkedik el a szubjektív gondolkodó, aki szerint a tudás pusztán vélemény, saját perspektívánk pedig egyfajta korlátja a megbízható megismerésnek. A történelmi tudás keletkezésére vonatkozó naiv megközelítés szerint a történelmi tudás egy adott forrásból, tanár által vagy a tankönyvből megszerezhető. Ezzel szemben a tudás keletkezésére vonatkozó árnyalt nézetekkel rendelkezők tudják, hogy mivel a tudás gondolkodási tevékenység eredménye, ezért szubjektív, ugyanakkor a történettudománynak megvannak a maga kutatómódszertani eszközei a bizonyítékok megbízhatóságának ellenőrzésére.¹³

A történelemtanítás nemzetközi kontextusában az episztemológiai nézetek kutatása egyre inkább előtérbe kerül. A legfontosabb kutatási kérdések az episztemológiai nézetek kategorizálására, mérési lehetőségeire (például a mérőeszközök megbízhatósága) és működésük kontextussal való kapcsolataira vonatkoznak.¹⁴ Stoel, Nitsche és Logtenberg szerint a kutatások egyik legkritikusabb pontja a csoportszintű értékeléstől és visszajelentéstől az egyéni felé való elmozdulás elméleti és kutatómódszertani lehetőségeinek megtalálása. Erre a megközelítésre példa hazai viszonylatban Korom, Nagy és Majkić elemzése,¹⁵ akik közép klaszterelemzéssel készítették el a hallgatók episztemológiai profilját (naiv, árnyalt és átmeneti gondolkodók).

2. A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek fejlesztésének lehetőségei

A kutatók egy csoportja a tartalomspecifikus episztemológiai nézetek létezése mellett érvel¹⁶ és ennek megfelelően az egyes tudományterületekhez kapcsolódó nézetek fejlesztésére törekszik. A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek fejlesztésére irányuló kísérletek tanulságai szerint kétféle stratégia alkalmazható hatékonyan: az episztemológiai nézetek direkt megvitatása, valamint a források elemzésére épülő aktív tanulási gyakorlatok.¹⁷

Az elsőre jó példa VanSledright és Reddy kutatása,¹⁸ amelyben leendő történelemtanároknak készítettek speciális módszertani kurzust, ahol a történelemtanítás módszereinek megismerése mellett az episztemológiai nézetek megvitatása, azokhoz kapcsolódó olvasmányok feldolgozása történt. Az eredmények szerint a kurzus hatékony volt abban a tekintetben, hogy pozitívan befolyásolta a résztvevők nézeteit. Ugyanakkor a nézetek ingadozására (*epistemic wobbling*) is felhívták a figyelmet, utalva arra, hogy nagyon ritkák voltak azok az esetek, amikor egyértelműen kategorizálható volt a nézetek fejlettségi szintje. Sokkal inkább az volt a jellemző, hogy a válaszokban keverednek a különböző fejlettségi szintek megnyilvánulásai.

Az aktív, források elemzésére építő másik stratégia esetében is rendelkezünk olyan kutatási eredményekkel, amelyek a nézetek hatékony fejlesztésére utalnak. Wiley és munkatársai¹⁹ általános és speciális, egyetemi tanulmányokra felkészítő történelemórákon résztvevő középiskolásokat és egyetemistákat vizsgáltak abból a szempontból, hogy milyen episztemológiai nézetekkel rendelkeznek, illetve milyen hatékonyan képesek többféle forrás felhasználásával esszét írni egy történelmi esemény okairól. Az eredmények szerint a speciális, kutatás-alapú tanulást alkalmazó képzésben résztvevők kevésbé naiv nézetekkel rendelkeztek és az általuk írt történelmi esszében több okot sikerült megnevezniük.

A forrásokból származó, egymásnak ellentmondó információk és nézőpontok feldolgozása, tudatosítása hatékony tevékenységnek tűnik az episztemológiai nézetek formálásában. Erre utalnak annak a kontrollcsoportos kutatásnak az eredményei is, amelyben vizuális rendszerező program használatával segítették elő, hogy a résztvevők hatékonyan gyűjtsék össze és rendszerezzék a kapott forrásokban szereplő, egymásnak ellentmondó információkat. Az eredmények szerint abban a csoportban, ahol a résztvevők az említett vizuális rendszerezők segítségével dolgozták fel a szövegeket, szignifikánsan hatékonyabban építették be magyarázatukba a különféle nézőpontokat.²⁰

Mivel az episztemológiai nézetek formálása a történelmi gondolkodás részeként is megjelenik,²¹ végezetül arra érdemes kitérni, hogy a történelmi gondolkodás fejlesztésével kapcsolatban milyen ajánlások születtek. Ezek a következők: a fejlesztés során fordítsunk kiemelt figyelmet a kutatómódszertani ismeretek és képességek tanítására, a történelmi kulcsfogalmak (például okság, következmény) megismerésére, valamint az episztemológiai kérdések megvitatására, adjunk lehetőséget a diákoknak az együttműködésre és ezáltal az egymástól való tanulásra, valamint motiváljuk azzal a résztvevőket, hogy az érdeklődésükhöz kapcsolódó témákkal foglalkozhatnak.²²

Az episztemológiai nézetek fejlesztésére vonatkozó elméleti megfontolások és gyakorlati tapasztalatok egyaránt abba az irányba mutatnak, hogy a fejlesztés nem nélkülözheti az ismeretelméleti kérdések tanórai felvetését, azaz annak megbeszélését, hogyan működik a

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

történettudomány, miként alkotja meg a történész a történelmi narratívát, milyen jellemzői vannak a történelmi tudásnak. A nézetek direkt formálása mellett a kutatás-alapú tanulási helyzetekből származó egyéni tapasztalatok is pozitív hatást gyakorolhatnak a nézetek fejlődésére. Mindkét megközelítés jól ötvözhető a fejlődést szintén serkentő önreflektív tevékenységekkel, amelyek lehetővé teszik a korábbi nézetek és az új tapasztalatok közötti ellentmondás felfedezését és remélhetőleg pozitív irányú feloldását.

3. Módszerek

3.1. A kutatás célja, a fejlesztő program felépítése

A program célja a történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek fejlesztése volt, azok elmozdítása az árnyalt, a történettudomány mai önértelmezéséhez közelítő történelemszemlélet irányába. Az episztemológiai nézetek értelmezésekor a Stoel és munkatársai által kidolgozott modellből indultunk ki.²³

Fejlesztő programunkat egy egyetemi szabadon választható kurzusként valósítottuk meg. A kurzus *A társadalomismereti nevelés kérdései* címet kapta és ennek megfelelően a múltismeret és a jelenismeret tanításának kérdéseit tárgyalta. A résztvevők megismerkedtek a társadalomismereti nevelés fogalmával, betekintést kaptak a történelemtanítás változó célrendszerébe, megismerkedtek a történelmi gondolkodás fogalmával, valamint annak nemzetközi modelljeivel. A jelenismeret kapcsán az állampolgári nevelés fogalma, céljai és lehetséges módszerei voltak a feldolgozott témák.

Az episztemológiai nézetek fejlesztéséhez kidolgozott tevékenységek a következők voltak. A tantermi előadások, megbeszélések és feladatok mellett a résztvevők önreflexiót készítettek a történelemmel kapcsolatos nézeteikről, olvastak a történészek által követett paradigmák változásáról, majd a szövegre reflektáltak is. Emellett az órán kitöltötték az episztemológiai nézetek mérésére szolgáló kérdőívet, ezt követően megismerték az episztemológiai nézetek fogalmát, a kérdőív háttérében álló elméleti modellt és közös megbeszélés során reflektáltak a kérdőív eredményeire.

A kurzus másik fő tevékenysége egy páros kutatási feladat megvalósítása volt. A hallgatók előre megfogalmazott kutatási kérdések és a hozzájuk tartozó forráscsomagok közül választhattak a 20. századi neveléstörténet eseményeihez kapcsolódóan. A választott forráscsomag elemzéséhez az órákon kaptak segítséget. Ennek megfelelően szó volt a források értékelésének szempontjairól (pl. forrásérték, a forrás kontextusa, a szerző megismerése) és tartalmának vizsgálati módszereiről. A résztvevők erre támaszkodva maguk is értékelték a forráscsomagot alkotó forrásokat, valamint gondolattérkép segítségével rendszerezték a forrásokban megjelenő, a kutatási kérdéshez kapcsolódó információkat. Az egységet egy reflektív óra zárta le, ahol a történettudományi kutatás jellemzőit vitatták meg a résztvevők, valamint a hallgatók is elkészítették és leadták kutatási beszámolóikat. Végezetül készítettek egy újabb önreflexiót, valamint sor került az episztemológiai nézeteket mérő kérdőív második kitöltésére, az eredmények közös megvitatására.

3.2. Résztvevők

A szabadon választható kurzus pedagógia BA szakos hallgatók számára került meghirdetésre, de egyetemi szabadon választható kurzusként bármelyik egyetemi hallgató felvehette. Összesen 13 hallgató teljesítette a kurzust, akik közül 11 hallgató járult hozzá, hogy kérdőívüket, valamint önreflexióikat elemezzük. A hallgatók a kérdőívet önkéntesen töltötték ki. Az önreflexiók elkészítése a kurzus követelményei közé tartozott, így azok elkészítéséért pontot kaptak.

A résztvevők a félév kezdetén tájékoztatást kaptak arról, hogy egy fejlesztő kísérletben vesznek részt. Az első kérdőívet a hallgatók egyéni kóddal látták el, amelyet ezt követően egy lezárt borítékban helyeztünk el. A félév végén a hallgatók bontották fel a borítékot a 2. kérdőív kitöltését követően. A résztvevők így visszajelzést kaptak a nézeteikben bekövetkező változásokról. A 2. kitöltés során írásban nyilatkoztak arról, hogy hozzájárulnak-e az adatok elemzéséhez, illetve milyen dokumentumok elemzésére adnak engedélyt. Ennek eredményeként összesen 10 kérdőívpar állt rendelkezésünkre és 7 hallgató esetében rendelkezünk két, elemzésre alkalmas önreflexióval.

A hozzájárulást adó 11 hallgató átlagos életkora 20 év. A csoport összetétele heterogén volt a szakok tekintetében: pedagógia, anglisztika, informatika, pszichológia, biológia, turizmus, szociológia képzésben és tanárképzésben résztvevők alkották.

3.3. MÉRŐESZKÖZÖK

A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek mérésére a Stoel és munkatársai által kifejlesztett kérdőív magyar nyelvű adaptációját alkalmaztuk.²⁴ A mérőeszköz 26 absztrakt, témafüggetlen, a történelmi tudás természetével kapcsolatos zártvégű állítást tartalmaz, amelyeket 6-fokú skálán kell értékelni (1 = egyáltalán nem értek egyet, 6 = teljes mértékben egyetértek). Az állítások öt skálába szerveződnek, amelyből empirikus úton három (történelmi módszertan, történelmi tudás keletkezésével kapcsolatos naiv állítások, történelmi tudás objektív) létét sikerült igazolni.²⁵ A kérdőív hazai adaptálásának eredményei szerint három skála (összesen 13 állítás) használható megbízhatóan az episztemológiai nézetek mérésére,²⁶ ezeket elemeztük a fejlesztő program értékelésekor.

A történelmi módszertan skála olyan árnyalt, kritikus gondolkodóra jellemző állításokat tartalmaz, amelyek a tudás létrejöttének folyamatával és körülményeivel kapcsolatosak (például *A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemről szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez.*).

A történelmi tudás keletkezésével kapcsolatos naiv állítások skálában az előzővel ellentétben olyan kezdetleges, leegyszerűsítő nézetekre utaló kijelentések vannak. Például: *Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában.*

A történelmi tudás objektív skála magára a tudás természetére, annak abszolút jellegére vonatkozik. Jellemző, hogy az ilyen nézetekkel egyetértő egyén alapvetően nem tesz különbséget a múlt és a történelem között, utóbbit abszolút igazságként kezeli. Példa: *Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adóttak.*

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

A kérdőív mellett a résztvevők önreflexiót készítettek a kurzus követelményeinek részeként. Az 1. önreflexióban azt kellett megfogalmazniuk, hogy miként viszonyulnak a történelemhez, milyen tantárgyi tapasztalataik vannak, milyen reflexióik vannak az episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív kitöltését követően, illetve mit gondolnak a történettudományról.

A 2. önreflexió elkészítésekor arra voltunk kíváncsiak, hogy mit gondolnak a történészek munkájáról, a történettudomány jellemzőiről, változott-e valamiben a véleményük a történelemmel kapcsolatban, illetve milyen tapasztalatokkal gazdagodtak a kutatási feladat során.

3.4. Adatelemzés

Az elemzés során elsőként csoportszinten vizsgáltuk meg az adatokat. A félév elején és végén gyűjtött válaszokat attitűdkijelentésenként, majd a három skála tekintetében is összevetettük páros t-próba segítségével.

A csoportszintű elemzések mellett azt is vizsgáltuk, hogy az egyes résztvevők episztemológiai nézetei miként változtak. Ehhez elsőként az episztemológiai profiljukat kellett meghatározni, azaz kategorizálni őket, hogy melyik fejlettségi szinthez sorolhatók be. Ehhez kétféle információ is rendelkezésünkre állt. Egyrészt a naiv és árnyalt fejlettségi szinthez kapcsolódó skálák, másrészt az önreflexiók. Elsőként a kérdőív itemeket vizsgáltuk meg ebből a szempontból, amelyhez VanSledright és Reddy elemzési eljárását alkalmaztuk.²⁷ A kutatók az egyes skálákra adott válaszokat súlyozták. Ehhez a 6-fokú Likert-skála értékeit átkódolták (6=3, 5=2, 4=1, 3=-1, 2=-2, 1=-3) és átlagolták. Így egy -3-tól 3-ig terjedő értéktartományt kaptak, amelyben a -3-as érték azt fejezi ki, hogy az adott skála minden állítását maximálisan elutasította a kitöltő, 0 érték esetén a kijelentések felével teljes mértékben egyet értett, a másik felével abszolút nem, míg 3-as érték esetén minden állítással maximálisan egyetértett.

Itt érdemes megjegyezni, hogy a kutatásunk célja a történeti módszertan skálával való egyetértés növelése volt, míg a másik két skála esetében az egyetértés csökkentése. A kutatók, habár az eredeti BHQ kérdőívvel dolgoztak, amely más skálákból tevődik össze, hasonlóan jártak el adataik értelmezésekor. Így az árnyalt, a történettudomány interpretatív természetét mérő kijelentések voltak számukra kívánatosak, míg a naiv kijelentések nem. Ehhez hasonlóan mi is azt tartottuk kívánatosnak, hogy a történeti módszertan skála esetében a 3-as érték felé közeledjenek az átlagok, míg a másik két skála esetén a -3-as érték felé. A kutatók emellett felállítottak egy határértéket is, amit mi is alkalmaztunk elemzésünkben. Így azokat, akik a történeti módszertan skála esetében +2,5-es átlaggal vagy annál nagyobb értékkel rendelkeznek, egyértelműen árnyalt gondolkodóként kategorizáltunk. Míg a másik két skála esetében -2,5-ös határértéket tekintettük irányadónak. Előfordultak olyan esetek is, amikor nem lehetett egyértelműen meghatározni az episztemológiai profilt, ezért létrehoztunk egy átmenetinek nevezett kategóriát is.

Az önreflexiók is a rendelkezésünkre álltak a résztvevők episztemológiai profiljának meghatározásához. Két független értékelő tartalomelemzéssel vizsgálta a rendelkezésre álló szövegeket és a deduktív kategóriaállítás elvét követték. Az episztemológiai profilok meghatározásakor a Stoel és munkatársai²⁸ által kidolgozott elméleti keretrendszert használtuk. Ennek megfelelően árnyalt, szubjektív vagy naiv besorolást kaphattak a résztvevők. Az értékelők közötti egyetértés kifejezésére a Krippendorff-féle alphát számoltuk ki, amelynek értéke 1 és -1 között mozoghat. Míg az 1 a teljes egyetértést fejezi ki, addig a -1

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

a teljes egyet nem értést.²⁹ Az első és a második körben gyűjtött önreflexiók esetében is maximális egyetértést tapasztaltunk az értékelők között (azaz a Krippendorff-féle alpha értéke 1 volt).

4. Eredmények

4.1. A kérdőív eredményeinek leíró elemzése

Az eredmények szerint a 26 kijelentés közül 5 esetében tapasztalható szignifikáns változás a kurzus résztvevőinek válaszaiban (2. táblázat).

2. táblázat: A kérdőív azon kijelentéseinek átlagai és szórásai, amelyek esetében szignifikáns különbség volt a két mérés eredményei között

| Állítás | 1. mérés | | 2. mérés | | t | P |
|--|----------|------|----------|------|-------|------|
| | M | SD | M | SD | | |
| 1. A történettudománynak megvannak a maga különböző módszerei a történelemtől szóló beszámolók megbízhatóságának megítéléséhez és értékeléséhez. | 4,70 | 0,82 | 5,20 | 0,79 | -2,24 | 0,05 |
| 2. A történelemtől készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről. | 3,80 | 1,14 | 2,90 | 1,29 | 2,59 | 0,03 |
| 3. Minden történészprofesszor valószínűleg ugyanazokat a válaszokat adja majd a múlttal kapcsolatos kérdésekre. | 1,40 | 0,70 | 1,80 | 0,63 | -2,45 | 0,04 |
| 4. Teljes bizonyossággal sosem tudhatjuk meg, hogy mi történt a múltban. | 5,80 | 0,42 | 4,80 | 1,32 | 2,74 | 0,02 |
| 5. Egy alapos történelmi kutatás egy történelmi esemény összes okát feltárhatja. | 3,50 | 1,51 | 4,30 | 1,49 | -2,23 | 0,05 |

*Rövidítések: M= átlag; SD= szórás; t= a két mérés közötti különbség mértéke az átlagok és a szórás alapján; p= szignifikanciaérték, annak a valószínűsége, hogy a különbség véletlen (FIELD 2009)

** A 2-5. állítások fordított skálákhoz tartoznak (a gyenge egyetértés árnyalt, az erős pedig naiv episztemológiai álláspontra utal).

Két esetben tapasztalhatjuk, hogy a 2. mérés során kevésbé értettek egyet a kijelentésekkel, mint korábban (2. és 4. állítás). A kurzus tevékenységeit követően szignifikánsan kevésbé gondolták azt a hallgatók, hogy a történelmi munkák lényegében a szerzők véleményét tükrözik, illetve hogy teljes bizonyossággal nem ismerhetjük meg a múltat. Három esetben azt tapasztaltuk, hogy a kitöltők határozottabban egyetértettek a kijelentésekkel (1., 3. és 5.

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

állítás). Inkább gondolták, hogy a történettudomány speciális kutatási módszerekkel dolgozik, a kutatók ugyanazokat a válaszokat adnák, illetve hogy egy esemény minden okát feltárhatjuk a történeti kutatás során.

Vizsgáltuk azt is, hogy a történelemmel kapcsolatos episztemológiai dimenziók esetében tapasztalható-e elmozdulás a válaszokban (3. táblázat). Elsőként azonban arról érdemes szót ejteni, hogy az 1. mérés átlagai milyen képet adnak a résztvevőkről. A történeti módszertan skála magas átlagértéke például azt mutatja, hogy a résztvevőket eleve az árnyalt kijelentésekkel való egyetértés jellemezte már a fejlesztő program elején. Ezzel szemben a történelmi tudás objektív skálával, amely naiv kijelentéseket foglal magában, alacsony egyetértést tanúsítottak.

Az 1. és 2. mérés során gyűjtött adatok összevetése azt mutatja, hogy a történelmi módszertan skálával kapcsolatban következett be szignifikáns változás: a résztvevők egyetértése nőtt a skálával (3. táblázat). Azaz a kurzus hatására a hallgatók jobban egyetértettek azokkal a kijelentésekkel, amelyek a történettudomány kutatási gyakorlatának fontosságát és szerepét hangsúlyozzák. A másik két dimenzió kapcsán nem tapasztalható szignifikáns eltérés, azaz a kurzus nem tudta érdemben megváltoztatni a résztvevők nézeteit.

3. táblázat: A kérdőív által mért episztemológiai dimenziók átlagai és szórásai, valamint a két mérési pont eredményeinek összehasonlítása páros t-próba segítségével

| | 1. mérés | | 2. mérés | | t | p |
|--|----------|------|----------|------|-------|-------|
| | M | SD | M | SD | | |
| Történelmi tudás keletkezésével kapcsolatos naiv állítások skála | 3,30 | 0,71 | 3,15 | 0,89 | 0,69 | n.s.* |
| Történelmi tudás objektív skála | 1,57 | 0,59 | 1,90 | 0,47 | -1,68 | n.s. |
| Történeti módszertan alskála | 5,28 | 0,45 | 5,56 | 0,51 | -2,81 | 0,02 |

*n.s.= nem szignifikáns, azaz nincs statisztikailag kimutatható eltérés a két mérés között.

4.2. A hallgatók episztemológiai profiljai a kérdőív alapján

A súlyozott válaszok alapján megvizsgáltuk, hogy milyen episztemológiai profilba sorolhatók be a résztvevők. Amennyiben összesítve nézzük az eredményeket, akkor az a legszembetűnőbb, hogy naiv besorolást egyetlen résztvevő sem kapott, azaz nem fordultak elő -2,5 feletti értékek a naiv és az objektív skála esetében (4. táblázat).

Hat olyan hallgató (2., 4., 6., 7., 8 és 9. sorszámú résztvevő) található a mintában, akiket a történelemmel kapcsolatos árnyalt gondolkodás jellemez az 1. és a 2. mérés alapján is. A 4., és 9. résztvevők esetében azt láthatjuk, hogy ők gyenge árnyalt besorolást kaptak, mivel az árnyalt kijelentéseket tömörítő történeti módszertan alskálával habár inkább egyetértettek, a kitézött határértéket nem érték el. Viszont a 2. mérés alkalmával már ennek a kritériumnak is megfeleltek. A 7. résztvevő esetében ellentétes folyamat játszódott le: az árnyalt

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

kijelentésekkel értett kevésbé egyet a 2. mérés alkalmával, ami az árnyalt nézetekben való elbizonytalanodásként értelmezhető. Érdekes még kiemelni a 2. és 8. résztvevőt, akik szintén gyenge árnyalt gondolkodóként lettek kategorizálva, de az ő esetükben a naiv kijelentésekkel való egyetértése miatt. Egyedül a 6. résztvevőről mondható el, hogy a mindkét mérésen egyértelmű árnyalt besorolást kapott a skálákkal mutatott egyetértések alapján.

4. táblázat: A hallgatók válaszainak súlyozott átlagai a kérdőív egyes skáláin, valamint az ezek alapján megállapított episztemológiai profilok az 1. és 2. mérés alkalmával

| Részvevő sorszáma | A mérés időpontja | A skálák súlyozott átlagértékei | | | Episztemológiai profil |
|-------------------|-------------------|---------------------------------|--|----------------------------|------------------------|
| | | Történeti módszertan | Történelmi tudás keletkezésével kapcsolatos naiv állítások | Történelmi tudás: objektív | |
| 2. | 1. mérés | 2,80 | 0,75 | -1,80 | gyenge árnyalt |
| | 2. mérés | 3,00 | -0,75 | -0,80 | árnyalt |
| 4. | 1. mérés | 2,40 | -0,25 | -1,60 | gyenge árnyalt |
| | 2. mérés | 3,00 | -1,00 | -2,20 | árnyalt |
| 6. | 1. mérés | 2,60 | -1,00 | -0,25 | árnyalt |
| | 2. mérés | 2,80 | -0,25 | -0,25 | árnyalt |
| 7. | 1. mérés | 2,60 | -0,50 | -1,80 | árnyalt |
| | 2. mérés | 2,40 | -0,75 | -2,00 | gyenge árnyalt |
| 8. | 1. mérés | 2,80 | 1,50 | -0,20 | gyenge árnyalt |
| | 2. mérés | 3,00 | 1,50 | -1,60 | gyenge árnyalt |
| 9. | 1. mérés | 2,20 | -0,25 | -1,40 | gyenge árnyalt |
| | 2. mérés | 2,80 | -1,00 | -0,20 | árnyalt |
| 10. | 1. mérés | 2,20 | 0,25 | -1,00 | átmeneti |
| | 2. mérés | 2,60 | 1,00 | -0,40 | gyenge árnyalt |
| 11. | 1. mérés | 1,40 | -1,00 | -1,00 | átmeneti |
| | 2. mérés | 1,40 | -0,75 | -1,60 | átmeneti |
| 12. | 1. mérés | 1,80 | -1,00 | 0,40 | átmeneti |
| | 2. mérés | 2,00 | 0,00 | 0,00 | átmeneti |
| 13. | 1. mérés | 1,60 | -1,25 | -2,60 | átmeneti |
| | 2. mérés | 2,60 | -2,50 | -1,80 | árnyalt |

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

Két olyan hallgatót is azonosítottunk (11. és 12. résztvevő), akik nézetei átmenetiként voltak kategorizálhatók. Rájuk jellemző, hogy a történelmi módszertan skálával inkább egyetértenek, a másik kettőt inkább elutasítják. Az ő esetükben, habár észlelhető az értékek változásában a kurzus hatása, az azonban nem volt elegendő ahhoz, hogy az árnyalt gondolkodók közé soroljuk őket.

Végezetül a 10. és 13. résztvevő esete érdekes, mert ők más besorolást kaptak a két mérés eredményei alapján. A 13. résztvevő testesíti meg az ideális fejlődési ívet és ezáltal a kurzus által kívánatosnak tartott fejlesztő hatást. Az 1. mérés eredményei alapján átmeneti besorolást kapott, azonban a 2. mérés alkalmával már határozottan elfogadta a történelmi módszertan skála állításait és szintén egyértelmű elutasítást mutatott a naiv és objektív skálákkal szemben is. A 10. résztvevő szintén az átmeneti gondolkodók közé tartozott az első kérdőív kitöltésekor, a 2. mérés eredményei alapján viszont gyenge árnyalt gondolkodóként azonosítottuk. Ő a 8. résztvevőhöz hasonlítható: az árnyalt kijelentésekkel határozottan egyetért, de a naiv állításokkal is.

4.3. A hallgatók episztemológiai profiljai az önreflexiók alapján

Kvalitatív adatok is rendelkezésünkre álltak a résztvevők által írt önreflexiók formájában. A független értékelők között nagyfokú egyetértés mutatkozott az 1. önreflexiók kategorizálása során (5. táblázat). Ez alapján három olyan résztvevőt azonosítottunk, akik árnyaltan gondolkodóknak minősülnek (1., 4. és 10. résztvevő).

Az általuk írt önreflexiókban természetesen nemcsak az árnyalt gondolkodási szinthez tartozó kijelentések jelentek meg, ahogyan azt a skálákkal való egyetértés esetében is láttuk. Így például az 1. résztvevő önreflexiójában megférnek egymás mellett azok a kijelentések, amelyek a történelmi megismerés szubjektivitását hangsúlyozzák túl vagy éppen az árnyalt gondolkodás jegyében a történelmi tudás változékonyságát emelik ki. A történelmi tudás részrehajlását például ezzel fejezte ki: *„Minden történet egy-egy megélt élet, amely mai szemmel mindenkinek mást jelent. A vélemény az szubjektív, az hogy valójában mi történt ott akkor abban a pillanatban, véleményem szerint biztosra soha nem fogjuk tudni.”* Ugyanakkor a résztvevő árnyalt gondolkodására utal az, hogy a történelmi tudást képlékenynek tekinti: *„...bár a történészek munkájának hála nagyon sok bizonyíték támaszt alá egy-egy elméletet, csupán feltételezhetjük így is, hogy mik voltak azok a nagyobb események, amelyek elindítottak egy, ma a történelemkönyvekben szereplő, folyamatot.”*

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

5. táblázat: A 1. és 2. önreflexió alapján végzett episztemológiai profilozás a két értékelő kategorizálása alapján

| Résztevő sorszáma | 1. önreflexió | | 2. önreflexió | |
|-------------------|---------------|-------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | 1.értékelő | 2. értékelő | 1.értékelő | 2. értékelő |
| 1. | árnyalt | árnyalt | árnyalt | árnyalt |
| 2. | átmeneti | átmeneti | árnyalt | árnyalt |
| 4. | árnyalt | árnyalt | árnyalt | árnyalt |
| 6. | szubjektív | szubjektív | árnyalt | árnyalt |
| 8. | naiv | naiv | naiv szubjektív színezettel | naiv szubjektív színezettel |
| 10. | árnyalt | árnyalt | átmeneti | átmeneti |
| 11. | naiv | naiv | átmeneti | átmeneti |

A naiv nézetek szemléltetésére a 8. résztvevő gondolatát emelnénk ki: *„A történelmi tudást egyetlen szóval tudnám definiálni: műveltség. Számomra a művelt emberek ismerik a múltat, tudják az évszámokat, és ha kérdeznék tőlük, habozás nélkül osztanak meg olyan információkat, amit nem minden ember tudhat, csak a nagy tudással rendelkező személy.”*

Az önreflexiókban a szubjektív nézetek is megjelentek, amelyekre jó példa a 6. résztvevő gondolatmenete: *„A fontos dolgokat feljegyzí, sok-sok dolgot elfelejt, és gyakran ferdül a bevitt adat a feldolgozáskor. Ez az ember alkotta dolgok természete. Ebből kifolyólag ameddig nem találunk megoldást saját emlékeink teljes lementésére, addig a történelem is szubjektív marad.”*

A 2. önreflexió esetében szintén egyetértés mutatkozott az értékelők között. Az első mérési ponthoz képest a következő változásokat tapasztaltuk. A 2. résztvevő átmeneti nézetei egyértelműen árnyalttá váltak, ezzel szemben a 10. résztvevő elbizonytalanodása volt észlelhető, aki a korábbi árnyalt kategóriából az átmenetibe került. Az esetükben sok haszonnal járhat, ha összevetjük az 1. és 2. önreflexióból származó kijelentéseket. Az 2. résztvevő például a következőképpen foglalta össze a történelmi tudás keletkezésének sajátosságait: *„Amin sokat gondolkodtam, az maga az objektivitás kérdése. Számomra ebben a vitában a döntő mindig maga az emberi tényező jelenléte. Azt gondolom semmi sem igazán objektív, és ez a természettudományokra is igaz. Ott az a könnyebbség, hogy a kísérletek egyszerűbben megismételhetőek egy szociológiai felméréshez képest. Viszont, ha azt vesszük figyelembe, a jóindulat elvével élve, hogy az adott történész igyekszik az objektivitásra, akkor azt mondhatjuk, hogy a történészek munkája objektív. Azonban, ahogy a kutatómunkánál is kiderült: nem hanyagolható el, hogy ki volt a szerző, milyen volt a társadalmi helyzete vagy a politikai beállítottsága. Ha ezeket a tényezőket is figyelembe vesszük, akkor kapunk egy teljesebb képet.”* Ezzel szemben az 1. önreflexióban a történelmi tudás

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

létrejöttével kapcsolatban csak a források szűrésének fontosságára reflektált, valamint naiv módon a történelmi tudást úgy azonosította, mint „*azok az elemek amiket visszatekintve fontosnak tartunk és kiemelünk*”.

A 10. résztvevő esetében ellentétes folyamat játszódott le, azaz korábbi árnyalt nézetei bizonytalanodtak el és váltak átmenetivé. Ez az önreflexióban egyrészt ott érhető tetten, hogy a történettudomány túlzott szubjektivitását hangsúlyozza a következőképpen: „*a történelem mégis sokkal szubjektívebb a természettudományoknál, hiszen a kutatások tárgya maga az ember, emberiség, és ami az emberekkel való foglalkozást magába foglalja, az valahol szerintem nem is lehet objektív*”. Érdekes megfigyelni, hogy a kutatás tárgyával indokolja ezt a szubjektivitást, habár az önreflexiója más részén a kutatást végző szubjektivitásával magyarázza a hamis kutatási eredményeket: „*Megdöbbenő volt a különböző csalásokról olvasni a kutatásokban, és ijesztő belegondolni, hogy mennyi olyan fals kutatási eredmény lehet még, amit jelenleg mind igaznak hiszünk, mert olyan szakértőktől származik, akiknek elhiszük, amit mondanak, ám közben mégis manipulálták az eredményeket, vagy netalán tévednek*.” Feltételezhető, hogy a hallgató elbizonytalanodott saját episztemológiai nézeteinek megbízhatóságát illetően, ami egyfajta relativizálásban nyilvánult meg. Mindezek ellenére a történelmi kutatás lépéseivel kapcsolatban pontosan fogalmazott: „*...érdekes volt ez alapján feltárni a kutatási kérdésünkhöz releváns információkat, ezáltal pedig megtalálni és megfogalmazni a megfelelő válaszokat*.”

Érdekes lehet megvizsgálni a 6. résztvevőt is, aki a szubjektív kategóriából került át az árnyalt gondolkodók közé. Az általa írt 2. önreflexióban már egyértelműen árnyalt gondolkodásra utal, hogy a történelmi tudás képlékenységét elfogadja, érti, hogy ez a kutatómunka sajátossága: „*Mostanra véleményem szerint a történelem kutatásánál elég, ha mindenképpen törekszünk az objektivitásra, és nem baj, ha később valaki ezt cáfolja, mivel a megismerés folyamata így működik*.” Szemben azzal a korábbi álláspontjával, amely az egyén szubjektivitásával indokolta az eltérő álláspontokat.

A naiv nézetekkel rendelkezők (8. és 11. résztvevő) gondolkodása érdekes változásokon ment át. Míg a 8. résztvevő továbbra is naiv besorolást kapott, az értékelők ezt kiegészítették azzal is, hogy új, szubjektív elemek is megjelentek a gondolkodásában a kurzus hatására. A 11. résztvevő ezzel szemben átkerült az átmeneti kategóriába, azaz korábbi, a történelemmel kapcsolatos kezdetleges nézetei jelentősen átalakultak, de nem volt egyértelműen árnyaltként kategorizálható.

Végezetül szemléltetésként néhány kiragadott gondolat a 2. önreflexió alapján árnyaltként kategorizált résztvevőktől a kurzus hatásának szemléltetésére.

„*Úgy gondolom most már, hogy a történész képes az objektivitásra, mindezt úgy, hogy forrásokat gyűjt kutatási problémájával kapcsolatban, forráskritikának veti alá őket majd a rendelkezésre álló információk alapján magyarázatot alkot, amelyek mindaddig érvényesek, amíg meg nem cáfolják őket*.” (1. résztvevő)

„*Véleményem szerint a történészek képesek az objektív gondolkodásra, viszont elengedhetetlen szempont az, hogy minden, amit egy személy leír, az egy szubjektív, saját, egyéni „szűrőn megy át. [...] A feladatból azt tanultam meg, hogy egy adott forrást mennyi kritikával kell kezelni, és hogy mik azok a tényezők, amik alapján ezt el kell dönteni (például az adott korszak politikai jellemzői), illetve hogy vannak olyan források, amik kb.*

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

használhatatlanok egy adott kutatási kérdésnél, annak ellenére, hogy amúgy nagyon is érdekesnek mondhatók.” (4. résztvevő)

4.4. A kvantitatív és kvalitatív adatok alapján felállított profilok összehasonlítása

Végezetül összevetettük, hogy a kérdőívekre adott válaszok és az önreflexiók alapján besorolt résztvevők episztemológiai profiljai mennyiben egyeznek meg, illetve térnek el egymástól. Összesen 6 résztvevő esetében állt ehhez rendelkezésünkre minden adat (6. táblázat).

6. táblázat: A kérdőív és az önreflexiók segítségével felállított episztemológiai profilok összehasonlítása az 1. és a 2. mérés során

| Résztevő sorszáma | 1. mérés | | 2. mérés | |
|-------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| | A kérdőív eredményei alapján | Az önreflexiók alapján | A kérdőív eredményei alapján | Az önreflexiók alapján |
| 2. | gyenge árnyalt | átmeneti | árnyalt | árnyalt |
| 4. | gyenge árnyalt | árnyalt | árnyalt | árnyalt |
| 6. | árnyalt | szubjektív | árnyalt | árnyalt |
| 8. | gyenge árnyalt | naiv | gyenge árnyalt | naiv szubjektív elemekkel |
| 10. | átmeneti | árnyalt | gyenge árnyalt | átmeneti |
| 11. | átmeneti | naiv | átmeneti | átmeneti |

Egyedül a 4. résztvevő esetében tapasztaltuk azt, hogy besorolása megegyezik mindkét módszer alapján mindkét mérés alkalmával: egyértelműen árnyalt gondolkodóként azonosítható. Mellette a 2., 6. és 11. résztvevő 2. mérési eredményeinél találtunk egyezést a profilok között. A 2. résztvevő átmeneti nézetekkel rendelkezőknek minősültek a kérdőív és az önreflexió alapján is, a 6. résztvevő árnyalt gondolkodó a mérés eredményei alapján, addig a 11. résztvevőt átmeneti gondolkodóként kategorizáltuk mindkét eljárással. Az 1. mérés kapcsán azonban azt tapasztaltuk, hogy a 2. résztvevő kérdőívre adott válaszai alapján gyenge árnyalt gondolkodóként lehetett azonosítani, addig önreflexiója átmeneti nézeteket tükrözött. A 6. résztvevőt a kérdőív alapján árnyalt gondolkodóként azonosítottuk, míg az önreflexiója szubjektív nézeteket tükrözött. A 11. résztvevő esetében a kérdőív átmeneti nézetekről tanúskodott, addig az önreflexió egyértelműen naiv nézeteket tükrözött.

A 8. és 10. résztvevők esetében egyik mérési pontnál sem egyeztek meg a profilok. A 8. résztvevő esete azért érdekes, mert a kérdőív alapján gyenge árnyalt gondolkodóként azonosítható, míg az önreflexiókban a naiv nézetek domináltak. A 10. résztvevő elbizonytalanodásáról már korábban szövegtünk az önreflexiók kapcsán. Itt azt láthatjuk, hogy az 1. mérés alapján az önreflexió árnyalt nézeteket tükröz, míg a kérdőív átmenetieket. A 2.

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

mérés esetében ez megfordult: a kérdőív szerint tekinthetjük árnyalt gondolkodónak, de az önreflexió átmeneti, ingadozó gondolkodásra utal.

Ezek az esetek rámutatnak arra, hogy a zárt és a nyílt végű válaszadás mennyivel másabb képet fest a válaszadókról. Itt érdemes azt is megjegyezni, hogy a kérdőív alapján egyetlen hallgatót sem azonosítottunk naiv gondolkodóként. Feltételezhetjük, hogy a zárt válaszlehetőségek jobban orientálják a válaszadó gondolkodását, szemben a nyílt végű önreflexióval, amikor a válaszadó a saját gondolataira támaszkodik.

5. Összegzés, következtetések

Az adatok csoportszintű elemzése alapján a következő megállapításokat és következtetéseket tehetjük. A teljes kérdőív elemzése során öt olyan attitűdkijelentést találtunk, amelyek esetében a résztvevők véleménye szignifikánsan megváltozott. Három esetben azt tapasztaltuk, hogy a résztvevők véleményének változása a korszerű történelemszemlélet irányába valósult meg. A résztvevők a kurzust követően inkább gondolták, hogy a múlt megismerhető, ehhez a történettudomány speciális kutatási módszerekkel rendelkezik, a történelmi munkáknak pedig nem az a feladata, hogy a szerzők véleményét közvetítsék. Ezzel szemben azok a kijelentések, miszerint a történészek ugyanazokat a válaszokat adnák egy múltbeli esemény vizsgálata kapcsán, valamint hogy egy alapos történelmi kutatás minden okot feltárhat, naiv kijelentéseknek számítanak. Ez az eredmény arra utal, hogy a kurzus pozitív hatásai mellett tapasztalhatunk olyanokat is, amelyek a céljainkkal ellentétesek.

A kérdőív három alsókálójának összevetése azt mutatja, hogy a fejlesztő programot követően a résztvevők jobban egyetértettek a történelmi módszertan alsókálójával. Azaz inkább gondolták úgy, hogy a történettudomány sajátos kutatási módszerekkel rendelkezik, amelyek lehetővé teszik a történelmi narratívák alkotását. Érdekes ugyanakkor megjegyezni, hogy a történelmi tudás naiv értelmezését mérő történelmi tudás objektív skálával való egyetértés is nőtt a 2. mérés eredményei alapján, habár nem szignifikánsan.

Ezek az eredmények arra utalnak, hogy nemcsak az árnyalt gondolkodást segítette elő a kurzus, hanem a történelmi tudás jellemzőivel kapcsolatos naiv vélekedéseket is. VanSledright és Reddy³⁰ hasonló jelenségről számoltak be leendő történelemtanárok vizsgálata kapcsán. Ők is azt találták, hogy a vizsgált skálaértékek nem mindig a kívánatos irányba mozdultak el a fejlesztő program hatására. Magyarozatuk szerint a résztvevők speciális helyzete is indokolta a történelemmel kapcsolatos nézetek ingadozását: hallgatóként el kellett sajátítaniuk a történelmi információkat és narratívákat, míg leendő történelemtanárokként a történelem kutatásának módszereit is meg kellett tanulniuk. Talán esetünkben is ez a kettős szerep állhatott a háttérben: a hallgatók egyszerre voltak „passzív” befogadói történelmi információknak, valamint aktív résztvevői egy történelmi kutatásnak.

A résztvevők episztemológiai profiljai a következőképpen változtak, amelyek a kurzus hatékonyságát támasztják alá. A kérdőívek eredményei szerint az elemzett 10 hallgató 50%-ánál azonosítható pozitív irányú változás. Egyrészt 3 gyenge árnyalt besorolást kapott résztvevő vált árnyalt gondolkodóvá a 2. mérés idejére. Emellett 2 esetben tapasztaltuk, hogy az átmeneti nézetekkel rendelkező résztvevők árnyalt gondolkodókká váltak. 4 esetben nem változott a résztvevők episztemológiai profilja, ezzel szemben 1 olyan résztvevőt azonosítottunk, aki árnyalt gondolkodó volt az 1. mérés eredményei alapján, míg a 2. idején

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

átmeneti gondolkodó. Ezeket az eredményeket egybevetve azt mondhatjuk, hogy leginkább azokra volt pozitív hatással a kurzus, akik eleve fejlett episztemológiai vélekedésekkel rendelkeztek, amelyeket a kurzus megerősített. Ugyanakkor a fejlesztő program negatív hatására is van példa, ami fontos tanulság a további programok kidolgozására nézve, valamint rámutat a nézetek összetett voltára is.

Az önreflexiók alapján felállított episztemológiai profilok csekélyebb mértékű pozitív változásról tanúskodnak. A 7 rendelkezésre álló önreflexiópár segítségével az 1. mérés alkalmával 3 árnyalt gondolkodót, 1 átmeneti nézetekkel rendelkezőt, 2 naiv gondolkodót és 1 szubjektív nézeteket tanúsító hallgatót sikerült azonosítanunk. Ezzel szemben a kurzus végén 4 árnyalt, 2 átmeneti és 1 naiv gondolkodó volt a csoportban. Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a nagyon hasonló eredmények több változást is magukban rejtnek, így például az egyik átmeneti gondolkodót a 2. önreflexió alapján árnyaltként kategorizáltuk, 1 naiv profilú hallgatót átmeneti nézetekkel bíróként azonosítottunk, egy szubjektív nézeteket valló résztvevőt árnyalt gondolkodóként, valamint egy korábban árnyalt besorolású résztvevőt átmeneti gondolkodóként. Az önreflexiók alapján a kurzus kevésbé volt hatékony, mint azt a kvantitatív adatok sugallják.

Ebből fakadóan érdemes átgondolni, hogy milyen tényezők lehetnek ezért felelősek. Egyrészt a kérdőív kitöltése során előre megfogalmazott állításokat kellett értékelni, ami egy jóval egyszerűbb tevékenység, mint saját szavakkal megfogalmazni, hogy mit is gondolunk a történelem természetéről. Ehhez még érdemes azt is hozzátenni, hogy a kurzus résztvevői többségükben nem történelem vagy történelemtanári képzésből érkeztek, ami megnehezíthette a történelemmel kapcsolatos gondolatok megfogalmazását. Másrészt az önreflexiókban nemcsak a történelemmel kapcsolatos nézeteiket fogalmazták meg, hanem korábbi középiskolai tanulmányi élményeikre is reflektáltak. A történelemmel és a történelemtanítással kapcsolatos nézetek keveredése is okozhatja, hogy az 1. mérés alkalmával a kérdőív és az önreflexiók alapján felállított profilok egyetlen kivételtől eltekintve nem estek egybe.

Érdemes még azt is megfontolni, hogy az önreflexiókban megfogalmazott gondolatok tekinthetők-e tényleges, explicit nézeteknek vagy inkább a hallgatók ismereteit tükrözik. A fejlesztő program részeként nem került sor a résztvevők ismereteinek mérésére, de feltételezhetjük, hogy a kurzus hatására új tudással gazdagodtak a történelmi kutatómunkával kapcsolatban (pl. kutatási kérdés, forrásérték, forráskritika stb.). A 2. mérés során gyűjtött önreflexiókban ezek a kifejezések megjelennek, ami felveti a lehetőséget, hogy a válaszadókat inkább az oktatónak való megfelelés motiválta az önreflexiók írásakor, mint tényleges nézeteik kifejezése. Ha ez nem is befolyásolta a válaszokat, azt akkor sem zárhatjuk ki, hogy az expliciten megfogalmazott nézetek nem biztos, hogy egybeesnek az implicit, tudattalan nézetekkel.³¹ Azaz lehet, hogy megváltozott a résztvevők gondolkodása, azonban viselkedésük nem biztos, hogy tükrözné ezt a változást a mélyen berögzült, tudattalan nézetek miatt.

A fejlesztő program értékelése kapcsán a következő kijelentéseket tehetjük. A szakirodalomban megfogalmazott módszerek a kérdőívek eredményei alapján eredményesnek tűnnek a történelmi kutatással kapcsolatos nézetek fejlesztésében. Mindenekelőtt az episztemológiai nézetek tanórai megvitatása³² tűnik hatékony eszköznek, amely nemcsak felszínre hozza a résztvevők nézeteit, de új ismeretekkel gazdagítja őket a

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

történelmi kutatómunkával kapcsolatban, ami a nézetek szintjén is tetten érhető változást okoz. Az ismeretek tanításán és az episztemológiai témák megvitatásán túl a kutatásalapú tanulási helyzetek alkalmazását³³ érdemes még kiemelni, ami elmélyítheti a nézeteket és további pozitív hatást gyakorolhat a nézetek fejlődésére. Habár az önreflexiók alapján nem tapasztaltunk drasztikus változást az episztemológiai profilokban, ez az adatgyűjtési módszer mindenképpen hasznos a fejlesztő programok hatásainak komplex értékeléséhez.

Végezetül a limitációkról is érdemes pár szót ejteni. Kutatásunk önkontrollos kísérlet volt, azaz nem állt rendelkezésünk kontrollcsoport, amelynek eredményeivel össze tudtuk volna vetni a hallgatókban bekövetkezett változásokat. Az eredményeket ezért óvatosan kell kezelni, ugyanakkor a további vizsgálatok és a pedagógiai gyakorlat számára mindenképpen tartogat hasznos információkat.

A témával foglalkozó további kutatások feladata lesz megvizsgálni azokat a tényezőket, amelyek összefüggésbe hozhatók a nézetekkel. Ezek feltárása hozzájárulhat annak megértéséhez, hogy egyesekre miért hat pozitívan vagy éppen az eredeti szándékkal ellentétesen a fejlesztés. Másrészt érdekes lehet azzal is kísérletezni, hogy amennyiben nem áll rendelkezésünk akkora oktatói szabadság, hogy egy teljes kurzust vagy tanórák sorozatát szenteljünk az episztemológiai nézetek formálásának, akkor a tananyagba ágyazva miként lehet az episztemológiai nézeteket fejlődését segíteni. Emellett mindenképpen fontos lesz más kísérleti elrendezésben is vizsgálni a fejlesztő program hatásait.

A fejlesztő program gyakorlati relevanciája két oldalról is megragadható. Egyrészt a kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy melyek azok a tevékenységek, amelyeket érdemes a történelemtanároknak saját módszertani eszköztárukba is beépíteni, ha szeretnék az episztemológiai nézeteket és ezen keresztül a történelmi gondolkodást fejleszteni. Másrészt az episztemológiai profilok létrehozásának lépései, a kvalitatív adatgyűjtésből származó, az egyes episztemológiai szinteket reprezentáló idézetek segíthetnek a pedagógusoknak saját diákjaik diagnosztikus értékelésében.

IRODALOM

- BARZILAI, Sarit – CHINN, Clark A. (2020): A review of educational responses to the “post-truth” condition: Four lenses on “post-truth” problems. *Educational Psychologist*, 55. évf. 3. sz. 107-119. DOI: [10.1080/00461520.2020.1786388](https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388)
- BARZILAI, Sarit– MOR-HAGANI, Shiri – ZOHAR, Asnat R. – SHLOMI-ELOOZ, Talia – BEN-YISHAI, Ruthy (2020): Making sources visible: Promoting multiple document literacy with digital epistemic scaffolds. *Computers & Education*, 157, 103980.
- BOXTEL, Carla van – DRIE, Jannet van (2018): Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: METZGER, Scott Alan – HARRIS, Lauren (szerk.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ. 149–176.
- DRIE, Jannet van – BOXTEL, Carla A. van (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20. 87-110. [10.1007/s10648-007-9056-1](https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1)

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

- FIELD, Andy (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd edition. SAGE, London.
- HOFER, Barbara – PINTRICH, Paul (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67. évf. 1. sz. 88–140.
- HOFER, Barbara K. – BENDIXEN, Lisa D. (2012): Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In: HARRIS, Karen R. – GRAHAM, Steve – URDAN, Tim – MCCORMICK, Christine B. – SINATRA, Gale M. – SWELLER, John (szerk.): *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association, Washington D.C. 227–256.
- JANCSÁK Csaba (2019): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In.: KOVÁCS Gusztáv – LUKÁCS Otilia (szerk.): *Az elbeszélés ereje*. Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola, Pécs. 7–22.
- KING, Patricia M. – KITCHENER, Karen S. (2002): The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: HOFER, Barbara K. – PINTRICH, Paul R. (szerk.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 37–61.
- KOJANITZ László (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra*, 29. évf. 11. sz. 54–77. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54>
- KOJANITZ László (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- KOROM, Erzsébet – NAGY, Márió Tibor – MAJKIĆ, Maja (2023). First-year teacher education students' epistemological beliefs about science and history: Domain-specific profiles and relationships. *Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00483-y>
- KÓSA Maja (2020): Egy, a történelemtől alkotott episztemológiai nézetek vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra*, 30.évf. 4. sz. 97-109.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- KUHN, Diane, – WEINSTOCK, Michael (2002): What is epistemological thinking and why does it matter? In: HOFER, Barbara K. – PINTRICH, Paul R. (szerk.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 121–144.
- MAGGIONI, Liliana – VANSLEDRIGHT, Bruce – ALEXANDER, Patricia A. (2009): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77. évf. 3. sz. 187–213.
- MAJKIĆ Maja (2022): *Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamon. Doktori értekezés*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- MERK, Samuel – ROSMAN, Tom – MUIS, Krista R. – KELAVA, Augustin – BOHL, Thorsten (2018): Topic specific epistemic beliefs: Extending the theory of integrated domains in personal epistemology. *Learning and Instruction*, 56. évf. 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.008>
- MUIS, Krista R. – BENDIXEN, Lisa D. – HAERLE, F. C. (2006): Domain-general and domain specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18. évf. 1.sz., 3–54. [doi:10.1007/s10648-006-9003-6](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6)

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

- MUIS, Krista R. – TREVORS, Gregory – DUFFY, Melissa – RANELLUCCI, John – FOY, Michael J. (2016): Testing the TIDE: Examining the nature of students' epistemic beliefs using a multiple methods approach. *The Journal of Experimental Education*, 84. évf. 2. sz. 264–288. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1048843>
- SCHOMMER-AIKINS, Marlene (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39. évf. 1.sz. 19–29. [doi:10.1207/s15326985ep3901_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3)
- STOEL, Gerhard – LOGTENBERG, Albert – NITSCHKE, Martin (2022): Researching Epistemic Beliefs in History Education: A Review *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*.9. évf. 1. sz. 111–34. <https://doi.org/10.52289/hej9.102>
- 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. évf. 120-134.
- STOEL, Gerhard – VAN DRIE, Jannet P. – VAN BOXTEL, Carla A. M. (2015): Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47. évf. 1.sz. 49–76.
- URHAHNE, Detlef – KREMER, Kerstin (2023): Specificity of epistemic beliefs across school subject domains. *Educational Psychology*, 43. évf. 2-3.sz. 99-118, DOI: [10.1080/01443410.2023.2179605](https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2179605)
- VANSLEDRIGHT, Bruce – REDDY, Kimberly (2014): “Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition among Prospective History Teacher.” *Revista Tempo e Argumento*6. évf.11. sz. 28–68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- WILEY, Jennifer – GRIFFIN, Thomas D., – STEFFENS, Brent, – BRITT, M. Anne (2020): Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, 65. évf. 101266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.10126>

ABSTRACT

Dancs, Katinka – Majkić, Maja

Developing university students' epistemological beliefs related to history – results of a developmental experiment

Epistemological beliefs related to history are fundamental components of historical thinking. These beliefs may be naive, subjective or nuanced, depending on whether history is seen as a copy of the past, the opinion of historians, or an interpretation constructed by historians.

The aim of our study was to develop university students' history-related epistemological beliefs and bring them closer to a nuanced understanding of history. To achieve this, a course was developed that aimed to promote the development of beliefs through discussion of epistemological topics and inquiry-based learning.

The development of beliefs was evaluated with questionnaires and with the help of written self-reflective essays at the beginning and end of the course. The group-level outcomes show the effectiveness of developing nuanced beliefs which consider history as an active and constructive research activity. At the same time, the results highlighted that the course did not affect the participants in the same way.

Keywords: historical thinking, epistemological beliefs, intervention

JEGYZETEK

- ¹ BARZILAI, Sarit – CHINN, Clark A. (2020): A review of educational responses to the “post-truth” condition: Four lenses on “post-truth” problems. *Educational Psychologist*, 55. évf. 3. sz. 107-119. DOI: [10.1080/00461520.2020.1786388](https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388)
- ² Például JANCSÁK Csaba (2019): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In.: KOVÁCS Gusztáv – LUKÁCS Otília (szerk.): *Az elbeszélés ereje*. Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola, Pécs. 7–22.; KOJANITZ László (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra*, 29. évf. 11. sz. 54–77. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54>
- ³ KOJANITZ László (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- ⁴ DRIE, Jannet van – BOXTEL, Carla A. van (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20. 87-110. [10.1007/s10648-007-9056-1](https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1)
- ⁵ HOFER, Barbara K. – BENDIXEN, Lisa D. (2012): Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In: HARRIS, Karen R. – GRAHAM, Steve – URDAN, Tim – McCORMICK, Christine B. – SINATRA, Gale M. – SWELLER, John (szerk.): *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association, Washington D.C. 227–256.
- ⁶ HOFER, Barbara – PINTRICH, Paul (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67. évf. 1. sz. 88–140.; például KING, Patricia M. – KITCHENER, Karen S. (2002): The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: HOFER, Barbara K. – PINTRICH, Paul R. (szerk.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 37–61.; KUHN, Diane, – WEINSTOCK, Michael (2002): What is epistemological thinking and why does it matter? In: HOFER, Barbara K. – PINTRICH, Paul R. (szerk.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 121–144.
- ⁷ Például HOFER – PINTRICH (1997); SCHOMMER-AIKINS, Marlene (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39. évf. 1.sz. 19–29.
- ⁸ Például MUIS, Krista R. – BENDIXEN, Lisa D. – HAERLE, F. C. (2006): Domain-general and domain specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18. évf. 1.sz., 3–54. [doi:10.1007/s10648-006-9003-6](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6); MUIS, Krista R. – TREVORS, Gregory – DUFFY, Melissa – RANELLUCCI, John – FOY, Michael J. (2016): Testing the TIDE:

Dancs Katinka – Majkić Maja: Egyetemi hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek árnyalása – egy fejlesztő kísérlet eredményei

- Examining the nature of students' epistemic beliefs using a multiple methods approach. *The Journal of Experimental Education*, 84. évf. 2. sz. 264–288. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1048843>; 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. évf. 120-134.; MERK, Samuel – ROSMAN, Tom – MUIS, Krista R. – KELAVA, Augustin – BOHL, Thorsten (2018): Topic specific epistemic beliefs: Extending the theory of integrated domains in personal epistemology. *Learning and Instruction*, 56. évf. 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.008>
- ⁹ BOXTEL, Carla van – DRIE, Jannet van (2018): Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: METZGER, Scott Alan – HARRIS, Lauren (szerk.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ. 149–176.
- ¹⁰ SCHOMMER-AIKINS (2004)
- ¹¹ Beliefs about History Questionnaire, MAGGIONI, Liliana – VANSLEDRIGHT, Bruce – ALEXANDER, Patricia A. (2009): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77. évf. 3. sz. 187–213.; VANSLEDRIGHT, Bruce – REDDY, Kimberly (2014): “Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition among Prospective History Teacher.” *Revista Tempo e Argumento* 6. évf. 11. sz. 28–68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- ¹² STOEL – LOGTENBERG – WANKSINK – HUIJGEN – VAN BOXTEL – DRIE (2017)
- ¹³ Bővebben MAJKIĆ Maja (2022): *Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamon. Doktori értekezés*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- ¹⁴ STOEL – LOGTENBERG – NITSCHKE (2022)
- ¹⁵ KOROM, Erzsébet – NAGY, Mária Tibor – MAJKIĆ, Maja (2023). First-year teacher education students' epistemological beliefs about science and history: Domain-specific profiles and relationships. *Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00483-y>
- ¹⁶ MUIS – BENDIXEN – HAERLE (2006); URHAHNE, Detlef – KREMER, Kerstin (2023): Specificity of epistemic beliefs across school subject domains. *Educational Psychology*, 43. évf. 2-3.sz. 99-118, DOI: [10.1080/01443410.2023.2179605](https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2179605)
- ¹⁷ STOEL – LOGTENBERG – NITSCHKE (2022)
- ¹⁸ VANSLEDRIGHT – REDDY (2014)
- ¹⁹ WILEY, Jennifer – GRIFFIN, Thomas D., – STEFFENS, Brent, – BRITT, M. Anne (2020): Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, 65. évf. 101266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.10126>
- ²⁰ BARZILAI – CHINN (2020)
- ²¹ DRIE – BOXTEL (2008)
- ²² STOEL, Gerhard – VAN DRIE, Jannet P. – VAN BOXTEL, Carla A. M. (2015): Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47. évf. 1.sz. 49–76.
- ²³ STOEL – LOGTENBERG – WANKSINK – HUIJGEN – VAN BOXTEL – DRIE (2017)
- ²⁴ KÓSA Maja (2020): Egy, a történelemről alkotott episztemológiai nézetek vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra*, 30.évf. 4. sz. 97-109.; MAJKIĆ (2022)
- ²⁵ Vö. STOEL – LOGTENBERG – WANKSINK – HUIJGEN – VAN BOXTEL – DRIE (2017)
- ²⁶ MAJKIĆ (2022)
- ²⁷ VANSLEDRIGHT – REDDY (2014)
- ²⁸ STOEL – LOGTENBERG – WANKSINK – HUIJGEN – VAN BOXTEL – DRIE (2017)
- ²⁹ KRIPPENDORFF, Klaus (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- ³⁰ VANSLEDRIGHT – REDDY (2014)
- ³¹ Lásd SCHOMMER-AIKINS (2004)
- ³² STOEL – LOGTENBERG – NITSCHKE (2022)
- ³³ WILEY – GRIFFIN – STEFFENS – BRITT (2020); STOEL – LOGTENBERG – NITSCHKE (2022)