

AZ EPISZTEMOLOGIAI NÉZETEK KULTURÁLIS MEGHATÁROZOTTSÁGÁNAK VIZSGÁLATA
(MAGYARORSZÁGI ÉS VAJDASÁGI MAGYAR KÖZÉPISKOLÁSOK)

[DOI 10.35402/kek.2021.4.5](https://doi.org/10.35402/kek.2021.4.5)

Absztrakt

Kutatásunkban a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek szociokulturális kontextussal, illetve a kultúrával való kapcsolatát vizsgáljuk magyarországi és szerbiai magyar középiskolások bevonásával. Az egyén tudásra és annak keletkezésére vonatkozó elképzelései (Hofer & Bendixen 2012) egyre inkább hangsúlyos szerepet kapnak a neveléstudományi kutatásokban. Számos kutató szerint e mentális konstruktumok kontextussal való összefüggéseinek vizsgálata hozhat új lendületet a kutatásba (e.g., Hofer & Bendixen 2012; Greene Sandoval & Braten 2016). A kérdőíves vizsgálatunkban összesen 732 diák, 509 magyarországi és 223 vajdasági magyar 11. és 12. évfolyamos gimnazista vett részt. Az adaptált papíralapú mérőeszköz (Stoel et al. 2017, magyar nyelvű adaptáció Kósa 2020) 26 zárt, absztrakt állítást hatfokú Likert-skálán kellett értékelni. Az eredmények alapján elmondható, hogy a megkérdezett magyarországi és vajdasági diákok kritikai gondolkodása hasonló. Ugyanakkor a szerbiai magyar diákok szignifikánsan pozitívabban értékelték a naiv állításokat, mint magyarországi társaik. Ez arra utal, hogy a kisebbségben élő közösség tagjai hajlamosak elfogadni egymásnak ellentmondó nézeteket egyidejűleg. A kutatás bekapcsolódik abba a nemzetközi diskurzusba, amely egyrészt az episztemológiai nézetek mérésével, másrészt a kulturális tényezők rájuk gyakorolt hatásának vizsgálatával foglalkozik.

Kulcsszavak: történelemtanítás, episztemológiai nézetek, szociokulturális kontextus, etnikai identitás

A 21. század egyre komplexebbé váló világában meghatározó szerep jut az episztemikus kogníciónak és nézeteknek, ugyanis lehetővé teszik számunkra az egyre nagyobb mennyiségű információ hitelességének ellenőrzését, illetve megbízható következtetések meghozatalát (Greene – Sandoval – Braten 2016). Napjainkban, amikor döntéseink episztemológiai megalapozottsága alapvetően

befolyásolja boldogulásunkat és jólétünket egészségügyi és gazdasági szempontból is, az oktatás számára kiemelt jelentőségű az episztemológiai nézetek jellegének, fejlődésének és fejleszthetőségének minél alaposabb és sokrétűbb megismerése.

A kutatás relevanciája kettős. Egyrészt az episztemikus vagy episztemológiai nézetek több évtizedre visszatekintő kutatása (e.g., Hofer – Bendixen 2012; Sandoval – Greene – Braten 2016) során a fejlődépszichológiai és multidimenziális nézetrendszerként való értelmezés paradigmájának letisztulása után a kétezres években került a kutatás középpontjába a kultúra szerepének értelmezése az episztemológiai nézetek fejlődésében (Hofer 2008; Muis – Bendixen – Haerle 2006; Muis et al. 2016). A jelen kutatás ez utóbbi nézőpontból kiindulva az episztemológiai nézetek kulturális meghatározottságának jellegét vizsgálja az etnikai identitáson keresztül. Másrészt azáltal, hogy a kutatás a történelemtanulás keretében zajlik, egy nemzetközileg is egyre jelentősebbé váló témának az empirikus vizsgálatához járulunk hozzá (e.g., Maggioni – VanSledright – Alexander 2009; Mierwald et al. 2017; Mierwald – Lehmann – Brauch 2019; Stoel et al. 2017). Carla van Boxtel és Janet van Drie (2018) hangsúlyozzák, hogy a történelemtanulást alkotó episztemológiai nézetek jelentősége messzemenőleg elismert a szakirodalomban, ugyanakkor a múlttal kapcsolatos következtetésekben kifejtett hatásuk formájáról és mértékéről viszonylag még kevés ismerettel rendelkezünk.

Elméleti háttér

Az episztemológiai nézetek értelmezése és kapcsolata a történelemtanítással

Episztemológiai nézet alatt oktatáspszichológiai megközelítésben az egyén tudásáról és annak keletkezéséről alkotott elképzeléseit értjük, neveléstudományi vonatkozásban pedig e nézeteknek a tanulási folyamatban játszott szerepét kutatják (e.g., Hofer – Bendixen 2012). A jelen vizsgálatban alapvetően

deklaratív jellegű nézetrendszerként értelmezzük ezeket a mentális konstruktumokat (Hofer 2008; Schommer-Aikins 2004), amelyek a múlttal való foglalkozás során mentális forrásokként (mental resources, van Boxtel – van Drie 2018:155) vannak jelen a történelmi megismerés folyamatában (e.g., VanSledright 2015). Maggioni, VanSledright és Alexander (2009) kiemeli, hogy a történelmi tudás és annak keletkezésével kapcsolatos specifikus jellemzők, azaz összefoglalóan a történelem interpretatív jellegének tudatosítása a történelmi megértésben alapvető fontosságú.

A szakirodalom szisztematikus feltárása alapján megállapítható, hogy az utóbbi években számos empirikus kutatást végeztek az episztemológiai nézetek történelemtanításban és -tanulásban gyakorolt hatásának feltérképezése érdekében (Kósa 2020; e.g., Maggioni 2010; Maggioni – VanSledright – Alexander 2009; Yilmaz 2010). Kutatásunk alapvetően integratív megközelítéssel készült, ezért az episztemológiai nézetek kapcsán uralkodó fejlődépszichológiai paradigmát (e.g., King – Kitchener 2002) és a multidimenzionális nézetrendszerként való értelmezést (e.g., Hofer – Pintrich 1997; Schommer-Aikins 2004) is követjük. Ennek egyik oka, hogy az általunk alkalmazott mérőeszköz Gerhard Stoeltől és munkatársaitól (2017, bővebben Kósa 2020) származik, ezért az elméleti keretrendszer meghatározásakor ötvözték a konstruktum mérésével kapcsolatos megközelítéseket. Különbséget tettek az episztemológiai nézetek (1) tartalma és (2) fejlettsége között. (1) A nézetek egyrészt vonatkozhatnak a történelmi tudásra, másrészt annak keletkezésére (történelmi megismerés) (Hofer – Pintrich 1997). (2) Fejlettségüket tekintve pedig lehetnek egészen kezdetlegesek (naivak) és ettől sokkal fejlettebbek (szofisztikáltak, árnyaltak). A történelmi tudásról alkotott naiv nézet, hogy létezik egy adott igazság a múlttal kapcsolatban, míg az árnyalt nézet szerint ez a tudás szubjektív, ezért megkérdőjelezhető. A történelmi megismerés esetében naiv meggyőződés, hogy külső objektívációk által (pl. tankönyvből) megismerhető a múlt. Ugyanakkor az árnyalt nézetekkel rendelkező egyén tudja, hogy a megismerés szubjektív a megismerő személye miatt, viszont megfelelő módszerekkel törekedhetünk a megbízhatóságra (Buehl – Alexander 2001, cit. Stoel et al. 2017; King – Kitchener 1994, cit. Stoel et al. 2017; Kuhn 1991, cit. Stoel et al. 2017). Továbbá a nézetekre jellemző az aszinkron fejlődés lehetősége, ami azt jelenti, hogy egy-egy dimenzió egyidejűleg eltérő fejlettségi szinten is lehet.

Emellett fontos hangsúlyozni, hogy a nézetek alapvetően egy adott kontextusban fejtik ki hatásukat, amellyel interakcióba lépnek. Muis, Bendixen és Haerle (2006) szerint beszélhetünk szociokulturális (mindennapokra jellemző), akadémiai (egy-egy tudományterület) és oktatási kontextusokról.

A hazai történelemtanítás tekintetében a tartalmi-szabályozó dokumentumokban direkt vagy indirekt formában mindig jelen vannak ezek a specifikus nézetek. Míg a 2003-as és 2007-es Nemzeti alaptantervek a reflektív gondolkodás formájában utalnak az episztemológiai nézetek fontosságára (Nat 2003; Nat 2007), addig a 2012-es és 2020-as már konkrét megfogalmazásokat tartalmaz. A 2012-es Nemzeti alaptanterv a történelemtanítás célját a következőképpen határozza meg: „[a] tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, kritika, interpretáció) alkalmazásával” (Nat 2012:10708). A 2020-as Nemzeti alaptanterv a történelem interpretatív természetét hangsúlyozza (Nat 2020), ezzel előtérbe helyezve episztemológiai nézeteket. Mindez indokoltá teszi a témával foglalkozó empirikus kutatások számának növelését hazai viszonylatban is.

Az etnikai identitás mint a kulturális meghatározottság egy lehetséges jellemzője, a kutatás szociokulturális közege

Hofer és Bendixen (2012) szerint az episztemológiai nézetek kutatását tekintve komoly lehetőségek rejlenek a kulturális környezet hatásának vizsgálatában. Mindezt az episztemológiai nézetek szociálisan megkonstruált jellegével indokolják. A jelen kutatás alapvetése, hogy a kultúra pszichoszociológiai, az etnicitás pedig szociológiai konstruktum, amelynek pszichoszociális manifestációja az etnikai identitás (Worrell 2015:43). Worrell (2015) értelmezésében az etnikai identitás és a kultúra felcserélhető fogalmak, így az episztemológiai nézetek fejlődésének kapcsolatba hozható tényezők. A történelemtanításra vonatkoztatva ez összhangban van azzal a nézettel, amely szerint a diákok identitása és a kulturális környezet alapvető hatással van a történelmi megértésükre és történelmi gondolkodásukra (Epstein 2009, cit. Segall – Trofanenko – Schmitt 2018; e.g. Seixas 1993; Wertsch 2000). E tanulmányban az etnikai

identitást a kulturális meghatározottság egyik lehetséges mutatójaként jelenik meg.

Az etnicitás vagy etnikai identitás fogalmához kapcsolódó szakirodalom részletes áttekintése alapján Carla Peck (2018:315) annak három alapvető jellemzőjét határozta meg: (1) az etnikai identitás természetét tekintve képlékeny és sokrétű, ugyanis erősen meghatározza a politikai, társadalmi és kulturális környezet, (2) személyes és szociális folyamatként is értelmezhető, (3) az etnikai identitás meghatározó elemei közé tartozik a közös nyelv, vallás, fizikai megjelenés, származás, földrajzi elhelyezkedés, nonverbális viselkedés, értékek, meggyőződések és kulturális szimbólumok. A kutatásba etnikai kisebbségként a Vajdaság Autonóm Tartomány magyar nyelven tanuló diákjait vontuk be. Vajdaság a Szerb Köztársaság északi részén helyezkedik el, megközelítőleg 2 millió lakosával és 26 különböző etnikumával egy igen sokszínű közösséget alkot (Autonomous Province of Vojvodina, n. d.). Az utolsó népszámlálási adatok szerint 251 136 magyar (2011 Census) él elsősorban a tartomány északi részén, valamint a magyar nyelv egyike Vajdaság hat hivatalos nyelvének. A kulturális, politikai és gazdasági kapcsolataik szorosak és nagyon sokrétűek Magyarországgal (ld. Bányai 2020a, 2020b). 2011 óta az etnikai kisebbségben élő vajdasági magyarok igényelhetik az egyszerűsített honosítási eljárást, ezzel pedig a kettős, magyar-szerb állampolgárságot. A Peck (2018) által meghatározott elemeket megvizsgálva elmondható, hogy a vajdasági magyar közösség erős etnikai identitással rendelkezik, a felsorolt elemek közül szinte mindegyik azonosítható esetükben. A történelemtanulás vonatkozásában Mészáros (2019) hangsúlyozza, hogy Szerbiában a történelem tantárgy megítélésében kevésbé olyan előkelő helyen áll, mint Magyarországon. A kisebbségi történelemtanulás problémáival kapcsolatban kiemel olyan módszertani korlátokat, mint a tömör tananyag és a tendenciózus szövegek (Mészáros 2019), amelyek az episztemológiai tudatosság előtérbe kerülését alapvetően hátráltatják. Az összehasonlítás tárgyát képező, etnikai többségként értelmezett csoportot a dél-alföldi régió három gimnáziumából gyűjtöttük össze.

Empirikus kutatás

A kutatás céljai és pedagógiai relevanciája

A kutatás célja alapvetően kettős. Egyrészt célunk az episztemológiai nézetek kulturális meghatározottságára vonatkozó információkat gyűjteni a magyarországi és vajdasági magyar középiskolások történelemtörténelemről alkotott episztemológiai nézeteinek összehasonlítása által. Másrészt fontos kiemelni, hogy e nézetek vizsgálatára alkalmas mérőeszköz fejlesztése nemzetközi szinten is folyamatosan zajlik, ezért Stoel és munkatársai (2017) kérdőívének működésére vonatkozó tanulságokat is szeretnénk levonni. A célok alapján a következő kutatási kérdéseket határoztuk meg:

1. Milyen hasonlóságok, illetve eltérések azonosíthatóak a magyarországi és vajdasági magyar diákok történelemtörténelemről alkotott episztemológiai nézeteiben Stoel és mtsai (2017) kérdőíve alapján?
2. Az esetlegesen azonosított mintázatok milyen hasonlóságokat mutatnak a szakirodalomban fellelhető korábbi kutatások eredményeivel?

Carla Peck (2018) azon tanácsára alapozva, mely szerint a történelmi megértéssel és identitással kapcsolatos kutatásokban törekedni kell az általánosítások elkerülésére, előzetesen nem fogalmaztunk meg hipotéziseket, hanem a feltárt eredmények alapján kerestünk szakirodalmi előzményeket.

A kutatás (pedagógiai) relevanciája több szempontból is megragadható. Elsősorban a szociokulturális környezet teszi egyedivé vizsgálatunkat, amely a téma hazai és nemzetközi diskurzusához való csatlakozásunkat is lehetővé teszi. Ezen túlmenően, eddigi szakirodalmi ismereteink alapján a hazai történelemtanításban újdonságnak számít mind a kutatás jellege, mind az alkalmazott mérőeszköz használata.

Adatgyűjtés

A kérdőív alkalmazásának szándékáról értesítettük Gerhard Stoelt, aki jóváhagyta a kutatás lebonyolítását és a mérőeszköz alkalmazását. Az általános háttérkérdésekkel bővített kérdőívet a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága is véleményezte, jóváhagyta.

Az adatfelvételre 2018 október-december folyamán került sor három dél-alföldi és négy vajdasági gimnáziumban. A 11. és 12. évfolyamos tanulókat ismertettük a kutatás részleteivel, akik ezután dönthettek a kérdőív kitöltéséről, ami minden esetben önkéntes és anonim volt. A kitöltés tanórai keretek között zajlott, körülbelül 15-20 percet vett igénybe. A papíralapú adatfelvételt követően az adatokat kódoltuk, majd az SPSS 25.0 programot felhasználva statisztikai elemzéseket végeztünk.

Mérőeszköz

A Gerhard Stoel és kollégái által fejlesztett és 2017-ben publikált kérdőív (magyar nyelvű adaptáció Kósa 2020) 26 állítást tartalmaz (rövid változat 15 állítás), amelyek a multidimenzionális megközelítés jegyében két dimenzió mentén kerültek kategorizálásra. A két dimenzió kombinálásából 5 skálát határoztak meg a szerzők:

- (1.) történelmi megismerés: árnyalt nézetek (6 állítás), példa: *Egy jó történelmi munka többféle lehetséges szempontból is mérlegeli a történeteket,*
- (2.) történelmi megismerés: naiv nézetek (4 állítás), példa: *Ha a szemtanúk által mondottak nem egyeznek meg egymással, akkor lehetetlen feltárni azt, hogy mi történt valójában,*
- (3.) történelmi tudás: objektív nézetek (5 állítás), példa: *Az összefüggések az okok és egy történelmi esemény között adóttak,*
- (4.) történelmi tudás: szubjektív nézetek (3 állítás), példa: *A történelemtől készülő tanulmányok alapvetően vélemények a múltban történetekről,*
- (5.) történelmi tudás: árnyalt nézetek (2 állítás): példa: *Számos esemény kapcsán a történészek mindig is vitatkoznak az okokról.*

A feltárási faktoranalízis az első három skála megítélését igazolta vissza (Kósa 2020), így a saját elemzéseink során az ezen a három skálán mért eredményeket hasonlítjuk össze.

A zárt-végű állításokat 6-fokú Likert-skálán kellett értékelni, ahol az 1-es az *egyáltalán nem értek egyet*, a 6-os pedig a *teljes mértékben egyetértek* álláspontokat jelölte. Fontos hangsúlyozni, hogy az állítások absztrakt jellegűek, tehát függetlenek bármiféle történelmi témától, korszaktól.

A kutatásban alkalmazott kérdőív a 26 episztemológiai nézetekre vonatkozó állítás mellett

háttérkérdéseket is tartalmazott.¹ Az általános demográfiai jellemzőkön (életkor, nem, évfolyam) túl a legmagasabb tervezett iskola végzettségre, a szülők, illetve nevelőszülők végzettségére, az előző év végi osztályzatokra (történelem, magyar nyelv és irodalom, matematika) és az otthoni könyvek számára is rákérdeztünk.

Minta

A vizsgálat során összesen 732 (11. és 12. évfolyamos) tanuló töltötte ki a kérdőívet. A magyarországi mintát (1. táblázat) három gimnázium 509 diákja ($M_{életkor}=17,59$, $SD=0,82$) alkotja, a nemek arányát tekintve többségben vannak lányok ($n_{lányok}=325$, 64,2%). 11. évfolyamon 263 tanuló ($M_{életkor}=17,15$, $SD=0,72$), 12. évfolyamon pedig 243 diák ($M_{életkor}=18,06$, $SD=0,63$) kapcsolódott be a kutatásba.

A vajdasági mintában (2. táblázat) 223 (11. és 12. évfolyamos) diák van, akik négy különböző gimnáziumban magyar nyelven folytatják középfokú tanulmányaikat. 11. évfolyamon 104 tanuló ($M_{életkor}=16,83$, $SD=0,41$), 12. évfolyamon pedig 119 tanuló ($M_{életkor}=17,89$, $SD=0,37$) értékelte az állításokat. A nemek arányát tekintve ebben az esetben is lányok alkotják a minta többségét ($n_{lányok}=145$, 65,3%). Fontos kiemelni, hogy a szerbiai oktatási rendszerben a történelem nem érettségi tantárgy.

Eredmények

A két részmintát a kérdőív (Stoel et al. 2017) három skálája (történelmi megismerés: árnyalt nézetek; történelmi megismerés: naiv nézetek; történelmi tudás: objektív nézetek) mentén kétmintás t-próbával, varianciaanalízissel és korrelációelemzésekkel hasonlítottuk össze.

Kétmintás t-próba az országok viszonylatában való összehasonlításra. A magyarországi és vajdasági magyar diákok történelemtől alkotott episztemológiai nézeteit a kérdőív három skálája mentén kétmintás t-próba segítségével hasonlítottuk össze (3. táblázat,

¹ A háttérkérdések megfogalmazásánál iránymutatók voltak az Országos Kompetenciamérés háttérkérdőívei: <https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/kompetenciameres/hatterkerdoivek> (letöltés: 2021.04.06.)

1. táblázat. A magyarországi rész minta általános demográfiai jellemzői

Évfolyam	Tanulók száma (N)	Életkor (teljes minta)		Nem		Tanulók száma iskolánként (átlag életkor)		
		átlag (M)	szórás (SD)	lányok	fiúk	Iskola_1	Iskola_2	Iskola_3
11.	263	17,15	0,72	164 (62,6%)	98 (37,4%)	127 (16,76)	72 (17,75)	64 (17,25)
12.	243	18,06	0,63	160 (65,8%)	83 (34,2%)	111 (17,85)	42 (18,69)	92 (18,02)
<i>Összesen</i>	<i>509</i>	<i>17,59</i>	<i>0,82</i>	<i>325 (64,2%)</i>	<i>182 (35,8%)</i>	<i>238 (17,27)</i>	<i>114 (18,10)</i>	<i>156 (17,71)</i>

2. táblázat. A vajdasági rész minta általános demográfiai jellemzői

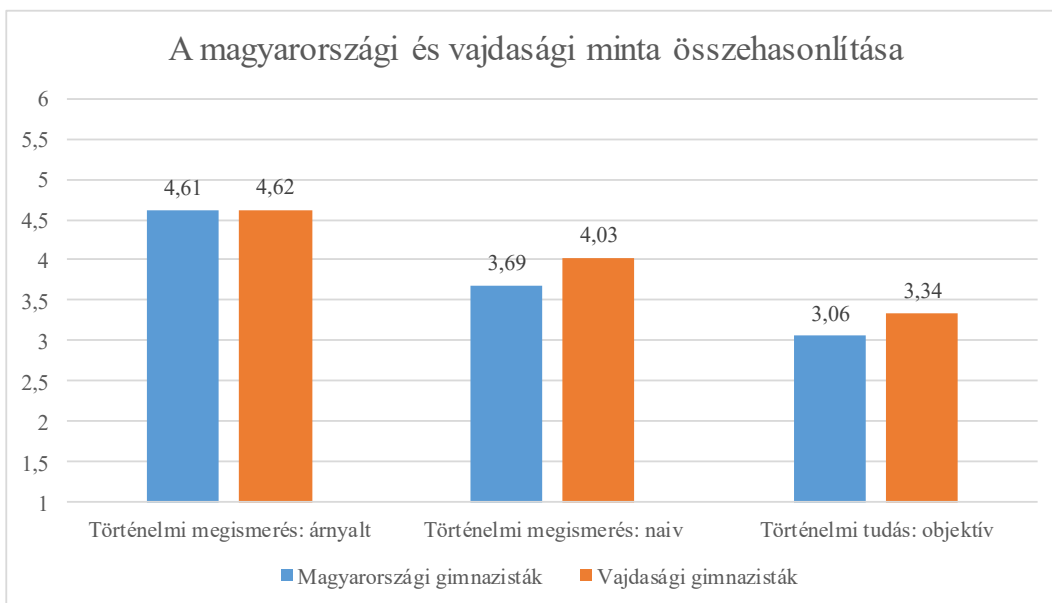
Évfolyam	Tanulók száma (N)	Életkor (teljes minta)		Nem		Tanulók száma iskolánként (átlag életkor)			
		átlag (M)	szórás (SD)	lányok	fiúk	Iskola_4	Iskola_5	Iskola_6	Iskola_7
11.	104	16,83	0,41	70 (67,3%)	34 (32,7%)	46 (16,83)	16 (16,94)	18 (16,78)	15 (16,80)
12.	119	17,89	0,37	75 (63,6%)	43 (36,4%)	51 (17,90)	14 (17,86)	19 (17,74)	32 (17,97)
<i>Összesen</i>	<i>223</i>	<i>18,40</i>	<i>0,66</i>	<i>145 (65,3%)</i>	<i>77 (34,7%)</i>	<i>97 (17,39)</i>	<i>42 (17,29)</i>	<i>37 (17,27)</i>	<i>47 (17,60)</i>

3. táblázat. A magyarországi és a vajdasági minta összehasonlítása kétmintás t-próbával

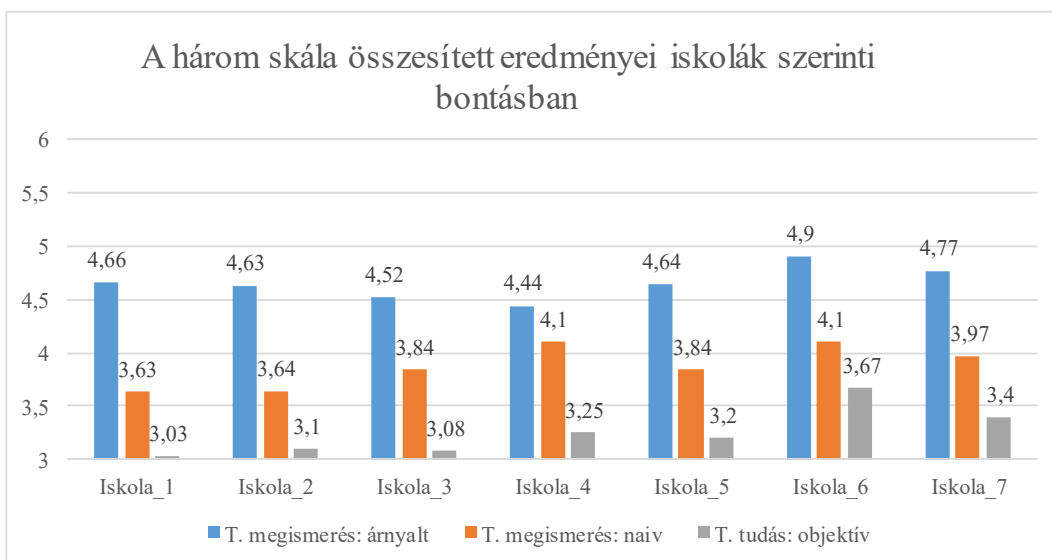
Skála	Magyarország		Vajdaság		t	df	P
	M	SD	M	SD			
Történelmi megismerés: árnyalt	4,60	0,62	4,62	0,65	0,222	386,354	0,824
Történelmi megismerés: naiv	3,69	0,80	4,03	0,91	4,895	717	< 0,001
Történelmi tudás: objektív	3,06	0,74	3,34	0,82	4,443	367,921	< 0,001

4. táblázat A kutatásban résztvevő települések összehasonlítása varianciaanalízissel

Skála	F	df	p
Történelmi megismerés: árnyalt	3,727	6	0,001
Történelmi megismerés: naiv	5,632	6	0,000
Történelmi tudás: objektív	4,989	6	0,000



*1. ábra
A kétmintás t-próba átlagai a két részminta összehasonlításakor*



*2. ábra
A kutatásban résztvevő iskolák összehasonlítása*

5. táblázat. Korrelációk az episztemológiai skálák és a háttérváltozók között a magyarországi minta esetében

	N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. T. megismerés: árnyalt	509	1							
2. T. megismerés: naiv	509	-0,034	1						
3. T. tudás: objektív	509	-0,012	0,200**	1					
4. Történelem osztályzat	509	0,131**	-0,068	-0,133*	1				
5. Legmagasabb tervezett végzettség	509	0,158**	-0,101*	-0,052	0,387**	1			
6. Anya végzettsége	509	-0,053	0,014	-0,040	0,201**	0,186**	1	-	
7. Apa végzettsége	509	0,001	0,026	-0,065	0,187**	0,187**	0,513**	1	
8. Otthoni könyvek száma	509	-0,026	-0,026	-0,050	0,148**	0,188**	0,350**	0,337**	1

Megjegyzés: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

6. táblázat. Korrelációk az episztemológiai skálák és az egyes háttérváltozók között a vajdasági mintán

	N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. T. megismerés: árnyalt	223	1							
2. T. megismerés: naiv	223	0,139*	1						
3. T. tudás: objektív	223	0,182**	0,250**	1					
4. Történelem osztályzat	223	0,122	-0,022	-0,022	1				
5. Legmagasabb tervezett végzettség	223	0,092	0,035	-0,013	0,256**	1			
6. Anya végzettsége	223	-0,041	0,006	-0,081	0,034	-0,008	1	-	
7. Apa végzettsége	223	-0,020	0,031	0,047	-0,003	0,001	0,384**	1	
8. Otthoni könyvek száma	223	0,127	-0,046	-0,016	0,082	0,221**	0,330**	0,339**	1

Megjegyzés: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

1. ábra). Az elemzés kimutatta, hogy a történelmi megismerésről alkotott árnyalt nézetek tekintetében nincs szignifikáns eltérés a két részminta között. A témájában hasonló, azaz a történelmi megismerésre vonatkozó, ugyanakkor naiv állításokat tartalmazó skála esetében már szignifikáns különbséget tapasztaltunk. A vajdasági diákok jellemzően pozitívabban értékelték a történelmi tudás keletkezésére vonatkozó naiv állításokat ($|t_{7,17}| = 4,895$, $p < 0,001$, $M_{HU} = 3,69$ $SD = 0,80$, $M_{VAJ} = 4,03$, $SD = 0,91$). A harmadik, történelmi tudásra vonatkozó objektív, azaz kezdetleges nézeteket tartalmazó skála esetében is szignifikáns különbség volt a magyarországi és a vajdasági diákok között ($|t_{367,921}| = 4,443$, $p < 0,001$, $M_{HU} = 3,06$ $SD = 0,74$, $M_{VAJ} = 3,34$, $SD = 0,82$). Az eredmények alapján elmondható, hogy a megkérdezett diákok kritikai gondolkodása hasonló fejlettségi szinten van. Ugyanakkor a két, naiv állításokat tartalmazó skála állításait szignifikánsabban pozitívabban értékelték az etnikai kisebbségben élő vajdasági magyar diákok.

Az országok szerinti elemzést mélyítve, a nemi hovatartozás alapján tovább bontottuk a mintát. A fiúk esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a három skála között, ugyanakkor a lányoknál a két naiv itemeket tartalmazó skála eredményei szignifikánsan eltérnek egymástól. Ezek alapján az etnikai kisebbségben élő lányok szignifikánsan pozitívabban értékelték a történelmi megismerés: naiv ($|t_{463}| = 4,659$, $p < 0,001$, $M_{lányokHU} = 3,75$ $SD = 0,79$, $M_{lányokVAJ} = 4,13$, $SD = 0,89$) és történelmi tudás: objektív ($t_{452}| = 3,794$, $p < 0,001$, $M_{lányokHU} = 3,05$ $SD = 0,72$, $M_{lányokVAJ} = 3,35$, $SD = 0,83$) skála állításait.

Varianciaanalízis az intézményekhez való hozzátartozás alapján. Amellett, hogy a mintát országhoz tartozás alapján hasonlítottuk össze, varianciaanalízis (4. táblázat, 2. ábra) segítségével megvizsgáltuk, hogy az egyes iskolák között milyen esetleges hasonlóságok, illetve eltérések tapasztalhatók. Az elemzés során az iskolákat anélkül hasonlítottuk össze, hogy az országhoz tartozást szűrtük volna. Mindhárom skála esetén szignifikáns eltérés tapasztalható az iskolák között. A post hoc elemzés alapján (2. ábra átlagai) látható, hogy a naiv nézetek esetében az eltérés alapvetően a magyarországi (Iskola_1-Iskola_3) és vajdasági (Iskola_4-Iskola_7) iskolák között tapasztalható. Ezekben a skálákon vajdasági iskolák átlagai többségében magasabbak a magyarországi települések átlagainál.

Korrelációk a háttérváltozókkal való összevetéshez. Az episztemológiai nézetekre vonatkozó állítások mellett elhelyezett háttérkérdések mentén is végeztünk összehasonlítást. A két részmintát párhuzamosan, ugyanazon változók egymással való összefüggése alapján hasonlítottuk össze. A kutatás témájára tekintettel elsősorban a kérdőív három skáláját érintő korrelációkra koncentráltunk.

A magyarországi gimnazisták (5. táblázat) esetében pozitív szignifikáns összefüggés tapasztalható a történelmi megismerésre és a történelmi tudásra vonatkozó naiv nézetek között ($r = 0,200$, $p < 0,01$). Annak ellenére, hogy a történelmi megismerésre vonatkozó árnyalt nézetekkel nincsenek szignifikáns összefüggésben, fontos kiemelni, hogy mindkét naiv skála esetében negatív előjelű a közöttük lévő kapcsolat. A háttérváltozók közül elsősorban az előző év végi történelem osztályzat és a legmagasabb tervezett iskolai végzettség mutat összefüggést a skálákkal. A történelmi megismerés árnyalt állításai pozitív összefüggésben vannak a történelem osztályzattal ($r = 0,131$, $p < 0,01$) és a legmagasabb tervezett iskolai végzettséggel is ($r = 0,158$, $p < 0,01$). A naiv skálák esetében a történelmi megismerés és a legmagasabb tervezett iskolai végzettség ($r = -0,101$, $p < 0,05$), valamint a történelmi tudás és a történelem osztályzat ($r = -0,133$, $p < 0,05$) szignifikáns negatív korrelációban van egymással.

A vajdasági magyar gimnazisták (1. 6. táblázat) esetében mindhárom skála között pozitív szignifikáns összefüggés figyelhető meg. A történelmi megismerésről alkotott árnyalt nézetek pozitív szignifikáns kapcsolatot mutatnak a történelmi megismerés naiv ($r = 0,139$, $p < 0,05$) és a történelmi tudás objektív ($r = 0,182$, $p < 0,01$) nézeteivel. A két naiv skála is szignifikáns pozitív kapcsolatban ($r = 0,250$, $p < 0,01$) áll egymással. Mindez azt jelenti, hogy a vajdasági gimnazisták esetében a fejlettségi szint két végpontján álló naiv és árnyalt nézetek nem különülnek el egymástól. Az egyéb háttérváltozók e részminta esetében nem mutatnak szignifikáns kapcsolatot egyik episztemológiai skálával szemben.

Következtetések

Az eredmények alapján elmondható, hogy a magyarországi és vajdasági diákok történelemről alkotott episztemológiai nézetei között jellegzetes eltérés mutatható ki, aminek van egy nemi hovatartozás

szerinti vonzata is. A történelmi megismerésről alkotott árnyalt nézeteket hasonlóan pozitívan értékelték a két csoport, mondhatni hasonló fejlettségi szinten állnak ebben a vonatkozásban. Ugyanakkor a történelmi megismerés naiv nézeteit a vajdasági lány diákok szignifikánsan pozitívabban értékelték a magyarországi társaiknál. Ezzel párhuzamosan a történelmi tudásról alkotott objektív állítások esetén is ez a tendencia tapasztalható szintén lányok esetében. Ezeket az összefüggéseket a korrelációelemzések is megerősítették.

Összefoglalva megállapítható, hogy a vajdasági diáklányok mind az árnyalt, mind a naiv nézeteket képesek elfogadni. Mindez hasonlóságot mutat azon kisebbséget alkotó csoportok esetében megfigyelhető tulajdonsággal, amelyet Carla Peck (2018) „túlélési ösztönnel” (survival instinct) nevez. Ebben többek között Porat (2004) Izraelben végzett kutatására alapoz. Porat bizonyította, hogy az erős etnikai identitással rendelkező diákok képesek a hivatalos (állami) történelmi narratíva mellett a saját csoportjuk narratíváját nem megkérdőjelezni, illetve egymással párhuzamosan kezelni még abban az esetben is, ha a két narratíva egymásnak ellentmondó álláspontot jelenít meg. A „túlélési ösztön” egyrészt a hivatalos állásponthoz való igazodásban, másrészt a saját, szűkebb közösség szellemi örökségének továbbörökítésének kötelezettségében nyilvánul meg. Seixas (1993) szerint a kisebbségekhez tartozó tanulókkal végzett kutatások rávilágítanak arra, hogy a történelem mentális reprezentációja nem egysíkú, több értelmezés is létezhet egymás mellett. Mindez összecseng Jancsák (2019, 2020) azon eredményével, amely szerint a többféle megjelenítése tanórai keretek között (pl. videóinterjúk szemtanúkkal) hozzájárul a diákok kritikai gondolkodásának fejlődéséhez.

A tanulmányban ismertetett empirikus kutatás egyik nagyon fontos jellemzője, hogy történelmi témától függetlenül, absztrakt állításokon keresztül jutott el ahhoz a jelenséghez, amelyet Peck (2018) a „túlélési ösztön” meglétének nevez. Mindez a mérőeszköz működésére vonatkozóan azt jelenti, hogy az állítások tartalmát tekintve kontextustól, többek között az adott oktatási rendszer sajátosságaitól függetlenül használható akár Hollandiában, Magyarországon és Szerbiában is. Továbbá megerősítést nyert, hogy az episztemológiai nézetek kutatásában nagyon fontos szerepet játszik a szociokulturális tényezők vizsgálata.

Limitációk és további kutatási lehetőségek

A kutatás keretei és jellege nem teszik lehetővé általános érvényű következtetések megfogalmazását. Fontos kiemelni, hogy az alkalmazott mérőeszköz jelenleg fejlesztés alatt áll nemzetközi szinten is. Szándékaink szerint jelen kutatás eredményei hasznos tanulságokkal szolgálhatnak a kérdőív működésének javításában.

Jelen kutatás folytatásaként a 2019/2020-as tanévben az Új Nemzeti Kiválóság Program keretében a kutatás földrajzi keretei kibővültek, ugyanis Románia területén is sor került adatfelvétellel. Az eredmények a jelen tanulmányban ismertetett eredményekkel összevetve egy következő tanulmányban kerülnek publikálásra.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás során nyújtott hasznos tanácsaikért köszönettel tartozom témavezetőmnek, Korom Erzsébetnek és Jancsák Csabának, az MTA-SZTE Elbeszélő Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport vezetőjének.

Köszönet a kutatásban résztvevő tanároknak és diákoknak, akik rendkívül nyitott és érdeklődő hozzáállással lehetővé tették számomra a vizsgálat kivitelezését és a jövőre vonatkozó hasznos tanulságok megfogalmazását.

Megjegyzések

A jelen tanulmány egy korábbi, angol nyelvű verziója megjelent 2019-ben a *Belvedere Meridionale* folyóiratban (Kósa 2019). A kutatás eredményei előadás formájában elhangzottak a 2019-es a szegedi Pedagógiai Értékelési Konferencián, a Leverhulme Alapítvány „Youth activism, engagement and the development of new civic learning spaces” elnevezésű budapesti konferencián, valamint az összefoglaló írásban megjelent magyar és angol nyelven az említett konferenciák és az European Educational Research Association 2019-es hamburgi konferenciájának absztrakt-köteteiben.

A szerző a jelen tanulmány egy korábbi változatával 3. helyezést ért el az MTA Szegedi Akadémiai Bizottsága és „A Tudomány Támogatásáért a Dél-Alföldön” Alapítvány pályázatán 2019-ben.

Felhasznált szakirodalom

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról
- 2016/2017. évi Országos Kompetenciamérés (OKM) (2017. május 24.): Tanulói háttérkérdőív https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatas/meresek/orszmer2017/OKM2017_Tanuloi_kerdoiv.pdf (Letöltés: 2021.11.16.)
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Autonomous Province of Vojvodina (n.d.) Retrieved from <http://www.vojvodina.gov.rs/en/autonomous-province-vojvodina> (Letöltés: 2021.04.06.)
- Bányai B. 2020a Magyarország határon túli magyarokat érintő támogatáspolitikájának átalakulása 2010–2018 (I. rész). *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 28(1):172-221.
- Bányai B. 2020b Magyarország határon túli magyarokat érintő támogatáspolitikájának átalakulása 2010–2018 (II. rész). *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 28(2):143-168.
- Greene, J.A. – Sandoval, W.A. – Bråten, I. 2016 An Introduction to Epistemic Cognition. In J. A. Greene – W. A. Sandoval – I. Bråten Eds. *Handbook of Epistemic Cognition*. New York, Routledge, 1-15.
- Hofer, B. K. 2008 Personal epistemology and culture. In Khine M. S. ed. *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*. Springer, 3-22.
- Hofer, B. K. – Bendixen, L. D. 2012 Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In Harris, K. R. – Graham, S. – Urdan, T. eds. *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*. Washington, DC, American Psychological Association, 227-256. DOI: 10.1037/13273-009
- Jancsák, Csaba 2019 A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In Kovács, Gusztáv – Lukács, Ottilia (szerk.) *Az elbeszélés ereje*. Pécs: PPHF 7-22.
- Jancsák, Cs. 2020 Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 181(8):1014-1021. DOI: 10.1556/2065.181.2020.8.2
- King, P. M. – Kitchener, K. S. 2002 The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer – P. R. Pintrich Eds. *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates, 37-61.
- Kósa Maja 2020 Egy történelemről alkotott epistemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra*, 30(6):97-109. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33398>
- Kósa Maja 2019 A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. *Belvedere Meridionale*, 31(4):25-34. DOI 10.14232/belv.2019.4.3
- Maggioni, Liliana 2010 *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically*. (Doctoral dissertation). https://www.researchgate.net/publication/271429471_Studying_epistemic_cognition_in_the_history_classroom_Cases_of_teaching_and_learning_to_think_historically
- Maggioni, L. – VanSledright, B. – Alexander, P.A. 2009 Waking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 7(3):187-213.
- Mayer, A.-K. – Rosman, T. 2016 Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten. In A.-K. Mayer – T. Rosman Eds. *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen*. Lengerich, Pabst, 7-23.
- Mészáros Zoltán 2019 A történelemoktatás helyzete Szerbiában 2018/19-ben. *Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat*. 10 (2). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/06/meszaros-zoltan-a-tortenelemoktatas-helyzete-szerbia-ban-2018-19-ben-10-02-11/>

- Mierwald, M. – Lehmann, T. – Brauch, N. 2021 Writing about the past: The impact of different authentic instructional material on students' argument writing in history. *European Journal of Psychology of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00541-5>
- Mierwald, Marcel – Seiffert, J. – Lehmann, T. – Brauch, N. 2017 Fragebogen auf dem Prüfstand. Ein Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung eines bestehenden Instruments zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen in der domne Geschichte. In Monika Waldis – Béatrice Ziegler eds. *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15: Beiträge zur Tagung "Geschichtsdidaktik empirisch 15"*. Bern, Hep der Bildungsverlag, 177-190.
- Muis, K. R. – Bendixen, L. D. – Haerle, F. C. 2006 Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18(1):3-54. DOI:10.1007/s10648-006-9003-6
- Muis, K. R. – Trevors, G. – Duffy, M. – Ranelucci, J. – Foy, M. J. 2016 Testing the TIDE: Examining the nature of students' epistemic beliefs using a multiple methods approach. *The Journal of Experimental Education*, 84:264-288. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1048843>.
- Porat, D. 2004 It's not written here, but this is what happened: Cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli–Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4):963-996.
- Peck, C. L. 2018 National, Ethnic, and Indigenous Identities and Perspectives in History Education. In S. A. Metzger – L. McArthur Harris eds. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York, Wiley-Blackwell, 311-333.
- Sandoval, W.A. – Greene, J.A. – Bråten, I. 2016 Understanding and Promoting Thinking About Knowledge: Origins, Issues, and Future Directions of Research on Epistemic Cognition. *Review of Research in Education*, 40(1):457-496. DOI:10.3102/0091732X16669319
- Schommer-Aikins, M. 2004 Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1):19-29. DOI:10.1207/s15326985ep3901_3
- Segall, A. – Trofonenko, B. M. – Schmitt, A. J. 2018 Critical Theory and History Education. In S. A. Metzger – L. McArthur Harris eds. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York, Wiley-Blackwell, 283-309.
- Seixas, P. 1993 Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3):301-327. <https://doi.org/10.2307/1179994>
- Stoel, G. – Logtenberg, A. – Wanksink, B. – Huijgen, T. van Boxtel, C. – van Drie, J. 2017 Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83:120-134.
- The Statistical Office of the Republic of Serbia (2012). Ethnicity. Data by municipalities and cities. (2011 Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Serbia). Belgrade. Retrieved from <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/Popis2011/Nacionalna%20pripadnost-Ethnicity.pdf>
- van Boxtel, C. – van Drie, J. 2018 Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In S. A. Metzger – L. McArthur Harris eds. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York, Wiley-Blackwell, 149-176.
- VanSledright, B. 2015 Assessing for Learning in the History Classroom. In K. Ercikan – P. Seixas Eds. *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York, Routledge, 75-88.
- Yilmaz, K. 2010 Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3):158-175.
- Wertsch, J. V. 2000 „Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?” In P. Stearns – P. Seixas – S. Wineburg Eds. *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York, New York University Press, 38-50.

Worrell, F. C. 2015 Culture as race/
ethnicity. In K. C. McLean – M. Syed
Eds. *The Oxford handbook of identity
development*. New York, Oxford Uni-
versity Press, 249-268. DOI:10.1093/
oxfordhb/9780199936564.013.029

A tanulmány megjelenését az MTA
Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

