

Kojanitz László¹ – Fodor Richárd² – Tóth Judit³¹ Oktatási Hivatal, MCC Tanuláskutató Intézet² PPKE Vitéz János Neveléstudományi és Pedagógusképző Intézet, MCC Tanuláskutató Intézet³ PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, MCC Tanuláskutató Intézet

A történelmi empátia vizsgálata magyarországi középiskolások körében

Nagymintás adatfelvételen alapuló középiskolai kutatásunk a történelmi empátiás képességek mérésével foglalkozik. Nemzetközi példákra támaszkodva, azok mérésmentodikái megoldásait alkalmazva és továbbfejlesztve tártuk fel a középiskolás diákok történelmi empátiás gondolkodásának fejlettségét és jellemzőit. A tanulmányban e komplex kutatás vizsgálati szempontjai, módszerei és legfontosabb eredményei kerülnek bemutatásra.

Bevezetés

A történelemtanítás magyar köznevelésben elfoglalt tantervi pozíciója nemzetközi összehasonlításban is kivételesen erős (Fodor és mtsai, 2023; Kaposi és mtsai, 2025; OHTE, 2023). A két ciklusban, nyolc tanéven keresztül zajló, kötelező kimeneti vizsgálával záruló történelemtanulás nagy mozgásteret enged a tanulók történelemszemléletének és képességeinek fejlesztésére. Ugyanakkor empirikus alapokon álló, átfogó és hiteles kutatások hiányában valójában keveset tudunk arról, hogy a történelmi képességek fejlesztése terén mennyire eredményes a történelemoktatásunk.

Elméleti háttér

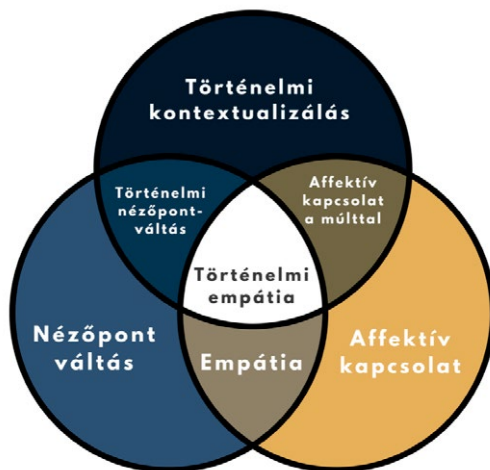
A történelmi empátia összetevői

A történelmi magyarázatok lényeges összetevője a korabeli emberek döntéseit és tetteit meghatározó motivációk feltárása. Azért, hogy értelmet adjunk az eseményeknek, igyekszünk a történeteket az adott korszak szereplőinek nézőpontjából is szemlélni és megérteni (Lee és Shemilt, 2004). Barton és Levstik (1996) szerint a történelmi empátia annak képessége, hogy felismerjük, hogyan látták az emberek a múltban a körülményeket, hogyan értékelték véleményüket, hoztak döntéseket, és hogy a maguk értékrendjei, hiedelmei és attitűdjei hogyan formálták a világról vallott felfogásukat. Ez még akkor is fontos eszköze a múltban történtek feltárásának, ha tudjuk, hogy a történelmi empátiát soha nem lehet teljes mértékben megvalósítani, mert lehetetlen teljesen behelyezkedni egy történelmi szereplő helyébe (Riley, 1998; Wineburg, 1998). A történelmi empátia annak képessége, „hogyan feltételek lehetségként elemezzük és átgondoljuk a körülmények és a cselekvések közötti összefüggéseket, felismerve, hogy egy adott perspektíva

milyen hatást gyakorolhatott a tettekre az adott körülmények között” (Lee és Ashby, 2001. 25.). A történész nemcsak a történelmi szereplők gondolkodását vizsgálja, hanem azt is, hogy az érzelmek hogyan hatottak minderre.

A német szakirodalomban élénk a tudományos diskurzus a történelem tanulása és az empátia fejlesztésének kapcsolatáról, az ország második világháborúban vállalt szerepe miatt. 2013-ban a Max Planck Intézet jelentetett meg egy kötetet a történelemtanulás és az érzelmek kapcsolatáról (Brauer és Lücke, 2013). Brauer (2016) szerint a német tanórán bevezetett történelmi empátia nem alakítja ki a tanulóknál automatikusan a kívánt erkölcsi nézeteket; sokkal inkább túlterheli őket. Ha a történelmi tanulást az ismeretek produktív, autonóm elsajátításaként értelmezzük, akkor az empátia jelentheti azt a módot, ahogyan a tanulók a másiktól alkotott észleleteiket beépítik az énképükbe. A szerző szerint így az empátiát nem a történelemtanítás önmagában vett céljaként kell felfogni, hanem a tanítás során alkalmazott lehetséges kiindulópontként. Innovációként szükséges említeni az EMPATHIA³ kutatási együttműködést, mely az antiszemitizmus aktuális trendjeit és kihívásait vizsgálja a németországi közintézményekben (pl. rendőrség, iskola, büntetés-végrehajtás). Habig (2025) a történelmi empátiát a német modell szerint az orientációs kompetencia részeként határozza meg. Ezzel jelezve mindazt, hogy a történelmi empátia képes „orientálni” abban, hogy megalapozott értékítéleteket tudjunk hozni.

A történelmi empátia komplex elméleti modelljét (1. ábra) Endacott és Brooks készítette el (Endacott és Brooks, 2013). Három, szoros kölcsönhatásban működő összetevőt azonosítottak. Az első a történelmi kontextusba helyezés (*historical contextualization*), amely a vizsgált korszak társadalmi, politikai, kulturális és egyéb sajátosságainak, normáinak megértését, valamint az adott történelmi helyzet kialakulásához vezető események és folyamatok ismeretét jelenti (Bevir és Rhodes, 2002; Gaddis, 2002; Sewell, 2005). A második elem a történelmi perspektíva felvétele (*historical perspective taking*), amely során a korabeli emberek tapasztalatainak, meggyőződéseinek, társadalmi helyzetének, attitűdjeinek és hiedelmeinek feltérképezésével próbáljuk az ő nézőpontjukból értelmezni a történelmi eseményeket és konfliktusokat. A harmadik összetevő az affektív kapcsolat (*affective connection*), amely azt vizsgálja, hogy az érzelmek milyen szerepet játszottak a történelmi szereplők döntéseiben és cselekedeteiben. Ez azt jelenti, hogy egy adott történelmi személy helyzetébe próbáljuk beleélni magunkat, figyelembe véve személyes érzelmeit, szerepét és körülményeit. Ezt az értelmezési folyamatot saját tapasztalataink is segíthetik, hiszen az emberi reakciók a különféle élethelyzetekben és társas viszonyokban mutatnak hasonlóságokat. A történelmi empátia tehát egy alapvetően kognitív cselekvés, amely a korábban élő személy szemszögének, tapasztalatainak és meggyőződéseinek megértésére irányul annak érdekében, hogy az adott szituációban mutatott cselekedetei értelmet nyerjenek. Ugyan a nemzetközi szakirodalom a *historical-perspective taking* fogalmat is használja, kutatásunkban a *történelmi empátia* kifejezést használjuk a témában jelenlévő különböző konstruktumok magyar megnevezésére (Kojanitz, 2024).



1. ábra. A történelmi empátia vizuális konceptualizálása
(forrás: Endacott és Brooks, 2013. 44., saját fordítás)

A történelmi empátia sikeres alkalmazásához mindenképpen szükség van a múlt és a jelen közötti különbségek felismerésére és tudatosítására, a történelmi kontextus megismerésére és többféle perspektíva felvételére. A vizsgált korszak életére és az akkori emberek nézőpontjára jellemző sajátosságok megragadására, de közben egy adott személy vagy helyzet esetében a tipikustól eltérő, egyedi tulajdonságok és körülmények felismerésére is. Lévesque (2008) szerint a történelmi empátiában három tényező játszik szerepet: a képzelet, a kontextualizálás és az erkölcsi ítélet. A történelmi szereplők életre keltése (hitek, gondolatok, elképzelések, hiedelmek, érzések, motivációk, döntések, cselekedetek) a történelmi kontextus rekonstruálásának segítségével (Yilmaz, 2007). A történelmi empátiához szükséges kontextualizáláshoz hozzátartozik „a vizsgált időszak társadalmi, politikai és kulturális normáinak megértése, valamint a történelmi helyzethez vezető események és egyéb releváns tényezők ismerete” (Endacott és Brooks, 2013. 43.). Minél több kontextustudással rendelkeznek a tanulók, annál inkább képesek részt venni a történelmi empátiában (Berti és mtsai, 2009).

A történelmi empátia fejlődésének mércéje, hogy a diák tudatában van-e már annak, hogy a múlt és a jelen közötti különbségeket akkor is figyelembe kell venni, amikor a történelmi szereplők szokásait, viselkedését, döntéseit és tetteit értelmezzük.

Endacott és Brooks komplex elméleti modelljét vették alapul azok a német és holland kutatók is, akiknek a mérőeszközét adaptáltuk a történelmi empátia fejlettségének vizsgálatához (Hartmann és Hasselhorn, 2008; Huijgen és mtsai, 2014; Huijgen és mtsai, 2017). A történelmi empátia sikeres alkalmazása szempontjából ők fontos összetevőnek tekintették azt is, hogy a diákok tudatában legyenek a jelen és a múlt viszonyai közötti különbségeknek. Ne zavarja meg a történelmi kontextus megértését saját koruk gondolkodásmódjának rávetítése egy korábbi korszakra, illetve a később történetek ismeretéből fakadóan ne vonjanak le hamis következtéseket az akkor élt emberek döntéseinek motívumairól. Ez a félrevezető jelenközpontú történelemszemlélet, idegenszóval *prezentizmus* ugyanis sokszor tetten érhető a múltban történetek értékelésekor, s különösen jellemző lehet a fiatalok esetében. Sok diák úgy gondolkodik, hogy a múlt embereit is ugyanolyan célok, szándékok vezették, ugyanolyan meggyőződéseik voltak, mint a ma élőknek, és ez az öntudatlan prezentizmus hamis képet alakít ki bennük a múltban élt emberek világáról (Barton és Levstik, 2004; Lee és Ashby, 2001).

*A történelmi empátia és
az episztemológiai tudás kapcsolata*

A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek (*epistemological believes*) alatt olyan meggyőződéseket, elképzeléseket értünk, amelyek a történelmi tudás és megismerés jellegére és korlátaira vonatkoznak (Hofer és Bendixen, 2012). Az episztemológiai nézetek a tanulási és gondolkodási folyamatokban prediktív funkcióval rendelkeznek, mivel mentális szűrőként interakcióba lépnek egyrészt az új információval, másrészt annak forrásával is (Maier és Richter, 2013; Richter és Maier, 2017; Schommer-Aikins, 2004; Schommer-Aikins és mtsai, 2003). Az episztemológiai nézetek fejlettségüket tekintve a naiv szinttől haladnak az egyre szofisztikáltabb, árnyalt gondolkodásra utaló felé. A naiv gondolkodó diák a tudást biztosnak és abszolútnak véli, a megismerésben pedig nem vállal aktív szerepet, inkább valamilyen külső forrásra hagyatkozik (pl. tankönyv, tanár). Ezzel szemben a szubjektíven gondolkodó diákban már tudatosul, hogy a tudás emberi produktum, ugyanakkor nem rendelkezik még a megfelelő történelemszemlélettel és módszertani repertoárral az információk megbízhatóságának értékeléséhez. Az árnyaltan gondolkodó egyén már tisztában van az emberi tudás szubjektív jellegével, ugyanakkor birtokában van azoknak az eljárásoknak és stratégiáknak, amelyekkel ellenőrizni tudja annak hitelességét (Kósa és Kojanitz, 2021). A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek empirikus mérését lehetővé tevő, Stoel és munkatársai (2017) által fejlesztett kérdőív magyar nyelven is elérhető (Majkić, 2022).

Feltételezhető, hogy az episztemológiai nézetek és a történelmi empátia kölcsönösen erősítik egymást. A komplexebb episztemológiai szemlélet elősegítheti a történelmi empátiás képességek fejlődését, míg az empatikus gyakorlatok hozzájárulhatnak a diákok tudásról alkotott nézeteinek elmélyüléséhez. Például, ha elfogadják, hogy a múlt megismerése források értelmezésén, nézőpontok mérlegelésén alapul, könnyebben belátják, hogy a történelmi szereplők döntései saját koruk bizonytalanságai és lehetőségei között születtek, s ennek figyelembevételével kell azokat értelmezni. Ez a belátás pedig a történelmi empátiát árnyaltabbá és reflektáltabbá teheti. Akik viszont a történelmet „megtanulandó igazságok” halmazának látják, kevésbé érzik szükségét a nézőpontváltásnak.

Az episztemológiai nézetek fejlettségüket tekintve a naiv szinttől haladnak az egyre szofisztikáltabb, árnyalt gondolkodásra utaló felé. A naiv gondolkodó diák a tudást biztosnak és abszolútnak véli, a megismerésben pedig nem vállal aktív szerepet, inkább valamilyen külső forrásra hagyatkozik (pl. tankönyv, tanár). Ezzel szemben a szubjektíven gondolkodó diákban már tudatosul, hogy a tudás emberi produktum, ugyanakkor nem rendelkezik még a megfelelő történelemszemlélettel és módszertani repertoárral az információk megbízhatóságának értékeléséhez. Az árnyaltan gondolkodó egyén már tisztában van az emberi tudás szubjektív jellegével, ugyanakkor birtokában van azoknak az eljárásoknak és stratégiáknak, amelyekkel ellenőrizni tudja annak hitelességét.

Az empirikus kutatás bemutatása

A kutatás célja

Magyarországon a történelmi empátia eddig még kevésbé kutatott terület, így korábban nem készült empirikus vizsgálat sem e témában (Rédli, 2021; Kojanitz, 2015, 2024). Ennek megfelelően kutatásunk egyszerre két célt szolgált. Az egyik a történelmi empátia fejlettségének megállapítására szolgáló mérőeszközök adaptálása, fejlesztése és gyakorlatban történő mérőeszközi tesztelése volt. E mérőeszközfejlesztés folyamatáról és eredményeiről egy külön tanulmányban fogunk beszámolni. A kutatás másik célja és a jelen tanulmány fő mozgatórugója feltárni a diákok teljesítménye és az azt befolyásoló tényezők közötti összefüggések jellegét. Többek között fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a történelmi empátia sikeres alkalmazása összefüggésben áll-e a diákok történelmi epiztemológiai gondolkodásának fejlettségével.

Kutatási kérdések

A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

KK1: Hogyan jellemezhető a vizsgált magyar középiskolások történelmi empátiája?

KK2: Vannak-e nemek szerinti eltérések a diákok történelmi empátiájának fejlettsége között?

KK3: Hogyan jellemezhető a történelmi empátia fejlődése az életkor előrehaladtával?

KK4: Milyen összefüggés rajzolódik ki a diákok történelmi empátiája és történelemre vonatkozó epiztemológiai nézetei között?

KK5: Milyen kapcsolat van a történelmi empátia és az előzetes történelmi ismeretek között?

KK6: Milyen összefüggés van az előző év végi történelemosztályzat és a történelmi empátia között?

KK7: Hogyan befolyásolja a történelemtanár munkája a történelmi empátia fejlődését?

Mérőeszközök

A történelmi empátiát mérő tesztek

A történelmi empátia fejlettségének vizsgálatához a Hartmann és Hasselhorn (2008) által kidolgozott, majd Huijgen és munkatársai (2017) által továbbfejlesztett HPT (*historical perspective taking*) mérőeszközt alkalmaztuk. Hartmann és Hasselhorn (2008) a történelmi nézőpont kialakításának három fontos elemét határozták meg: (1) történelmi kontextualizáció, (2) történelmi empátia és (3) a prezentizmus (a múlt és jelen idősíkjai közötti különbségtétel hiánya) elkerülése. Empirikus kutatásaik eredményeképp a diákok három csoportját különítették el: jelenközpontúan gondolkodó, kevésbé és jobban kontextualizáló diákok. A holland diákok eredményeinek értékelése során a HPT mérőeszközzön elért átlag alapján Huijgen és munkatársai (2017) a következő referenciaértékeket határozták meg a kategorizáláshoz, a történelmi empátia képességének fejlettsége szerint: $< 2,50$ = nem megfelelő, $\geq 2,50 < 3,00$ = megfelelő, $\geq 3,00 < 3,50$ = jó képesség, $\geq 3,50$ = kiváló képesség (Huijgen és mtsai, 2017. 120.).

Az általunk is használt eredeti német HPT mérőeszköz, amelyre a továbbiakban *A teszt*ként hivatkozunk, egy hipotetikus párbeszédre épül, amely a náci párt németországi

felemelkedésének időszakában, 1930-ban játszódik. Főszereplője egy Hannes nevű fiatalember, aki nehezen dönti el, melyik politikai pártra szavazzon a következő választáson. A diákok feladata annak eldöntése, hogy Hannes hajlandó lesz-e a náci pártra szavazni. A lehetséges döntésekre vonatkozó kilenc állításról kell négyfokozatú skálán eldönteniük, hogy az mennyire felel meg a történelmi helyzetnek, valamint annak, amit a főszereplőről a párbeszédéből meg lehetett tudni, illetve ami ennek alapján a leginkább valószínűsíthető. A megadott állításokat úgy fogalmazták meg, hogy az azokról való helyes döntéshez a történelmi empátia más-más összetevőit kelljen elsősorban alkalmazni. Három-három állítás kapcsolódott a következő összetevőkhöz.

1. Jelenközpontú szemlélet felfüggesztése (*present-oriented perspective*, POP),
2. A szereplő személyes helyzetének mérlegelése (*role of historical agent*, ROA),
3. Történelmi kontextualizáció (*historical contextualization*, CONT).

A másik, általunk a mostani kutatáshoz kifejlesztett mérőeszköz (a továbbiakban B teszt) az 1956-os forradalom és szabadságharc leverését követő időszakhoz kapcsolódik. Szerkezetileg és formailag megegyezik az A teszttel, de a hipotetikus párbeszéd és a hozzá megadott állítások egy magyar kisvárosban élő, középiskolás fiú, Endre dilemmájáról szólnak, akinek 1956 decemberében döntenie kell arról, nyugatra szökjön-e vagy sem.

Az A és B tesztek pszichometriai jellemzőinek feltárásához Cronbach-alfa értékeket vettünk alapul, és faktoranalíziseket végeztünk. A magyar nyelvre adaptált A teszt Cronbach-alfa értéke 0,72 volt egy tétel (ROA2) kizárását követően, ami elfogadható megbízhatóságot jelez. A megerősítő faktoranalízis az eredeti kettő (Hartmann és Hasselhorn, 2008) helyett egy háromfaktoros szerkezetet (CONT, ROA, POP skálák) igazolt vissza ($\chi^2 = 56,312$, $df = 17$, $p = 0,0001$, CFI = 0,968, TLI = 0,948, RMSEA = 0,059).

A B teszt megbízhatósága alacsonyabb, de elfogadható, mivel a Cronbach-alfa értéke 0,63 volt. A feltáró faktoranalízis alapvetően kétfaktoros szerkezetet azonosított. Az egyik faktort a CONT és a ROA skálák itemei alkották, a másikat pedig a POP skála tételei (Majkić és mtsai, megjelenés alatt).

Online kérdés- és feladatsor

A kutatáshoz két, egymástól csak részben eltérő online kérdés- és feladatsort állítottunk össze: ezeket A kérdőívnek és B kérdőívnek neveztük. Az A kérdőív a német történelmi témával foglalkozó A tesztet, a B kérdőív a magyar történelmi témával foglalkozó B tesztet tartalmazta. Az online kérdés- és feladatsor a következő részekből állt:

1. Általános kérdések

2. Előzetes ismereteket mérő, többszörös feleletválasztó feladatok

A Huijgen és munkatársai (2014) által elvégzett kutatáshoz hasonlóan mi is tettünk fel olyan kérdéseket, amelyek a tanulók történelmi háttértudását tesztelték. A diákoknak négy darab többszörös feleletválasztós kérdésre kellett válaszolniuk. A kérdések az A és B tesztben szereplő történelmi korszakhoz (Németország az első világháború után, illetve Magyarország az 1956-os forradalomban) kapcsolódtak. A válaszokat dichotóm skálán, helyes (1 pont) és helytelen (0 pont) lehetőségek mentén értékeltük. A négy válasz átlagából kialakítottunk egy előzetes tudás nevű változót, elemzéseinkben ezt vettük alapul.

3. A teszt / B teszt

- Hipotetikus párbeszéd
- Szövegértési feladatok
- A hipotetikus párbeszédhez tartozó, történelmi empátiát mérő, kilenc állítást tartalmazó feladat

4. A tanulók episztemológiai nézeteit mérő kérdőív

A történelemről alkotott episztemológiai nézetek fejlettségének vizsgálatára a Stoel és munkatársai (2017) által fejlesztett 26 ítemes kérdőív adaptált (Majkić, 2022) változatát alkalmaztuk. Az állításokat eredetileg hatfokú skálán kell értékelni, ugyanakkor ebben a kutatásban négyfokú skálát alkalmaztunk. Erre egyrészt azért volt szükség, mert az adatfelvételi eszközök (laptop, mobiltelefon) képernyőképéhez jobban igazodott, másrészt a HPT kérdőív is négyfokú skálán mért. Az állítások értékelésénél 1 az „egyáltalán nem értek egyet”, a 2 az „inkább nem értek egyet”, a 3 a „valamennyire egyetértek”, a 4 pedig a „teljes mértékben egyetértek” álláspontot fejezte ki. Az állítások témafüggetlenek és absztraktak, valamint zárt végűek.

5. A kötelező történelemtanítás iránti attitűddel kapcsolatos kérdések

A tanulók által alkalmazott feladatmegoldó stratégiák előzetes megfigyelése

A kutatás szakmai előkészítésének fontos része volt az A és a B teszt előzetes kipróbálása. Ennek keretében a hangos gondolkodás módszerét is alkalmaztuk. Arra kértünk néhány tanulót, hogy az A és a B teszt megoldása közben hangosan is mondják ki, mire gondolnak, amit az utólagos elemzéshez rögzítettünk is. A teszteket három fős csoportokkal is elvégeztettük, és tőlük is azt kértük, hogy hangosan vitassák meg a feladatot és a lehetséges állításokat, mielőtt elfogadnának egy közös megoldást. Az ő beszélgetéseiket is rögzítettük és elemeztük.

Minta

A nagymintás mérésben összesen 1104 10., 11. és 12. évfolyamos középiskolás vett részt (1. táblázat). Az A kérdőívet 658, a B kérdőívet pedig 446 diák töltötte ki. A résztvevők átlagéletkora 17,62 év volt ($M_A = 17,57$, $SD = 1,18$; $M_B = 17,69$, $SD = 0,94$), a nemi arányok (az A kérdőívben 43,2%, a B kérdőívben 46,4% lány) hasonlóan alakultak a két tesztben.

1. táblázat. A nagymintás online mérés résztvevőinek jellemzői

	Rész- vevők (N)	Nem		Életkor		Évfolyam (átlagéletkor)			Rész- vevő történelem- tanárok (N)
		Lány	Fiú	M	SD	10.	11.	12.	
A kérdőív	658	374 (56,8%)	284 (43,2%)	17,57	1,18	281 (16,85)	284 (18,06)	88 (19,14)	47
B kérdőív	446	239 (53,6%)	207 (46,4%)	17,69	0,94	145 (16,79)	205 (17,81)	86 (18,94)	22
Összesen	1104	613 (55,5%)	491 (44,5%)	17,62	1,09	431 (16,65)	498 (17,96)	175 (19,04)	69

A kvantitatív jellegű adatok elemzéséhez az SPSS 22.0 szoftvert alkalmaztuk, a történelmi empátia különböző, általunk vizsgált konstruktumokkal való összefüggéseinek feltárására korrelációelemzést, független kétmintás t-próbát és egyutas varianciaanalízist végeztünk el.

Eredmények

A kutatási eredmények elemzésének területei

A történelmi empátia elméleti leírása eléggé vitatott a szakirodalomban (ld. Kojanitz, 2024a, 2024b; Vajda, 2024). Ez indokolta, hogy a történelmi empátia három részképességének összevonásából kialakított, ún. *összevont történelmi empátia változó* figyelembevétel mellett a részképességek (történelmi kontextualizáció, jelenközpontúság elutasítása, szereplő személyes helyzetének mérlegelése) szintjén is végezzünk elemzéseket.

Először a kutatásban részt vevő diákok történelmi empátiájának általános jellemzését mutatjuk be, majd a történelmi empátia alkalmazásának egyes háttérváltozókkal (pl. történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek, történelemtanár személye) való kapcsolatát vizsgáljuk.

A kutatásban részt vevő magyar középiskolások történelmi empátiájának jellemzői

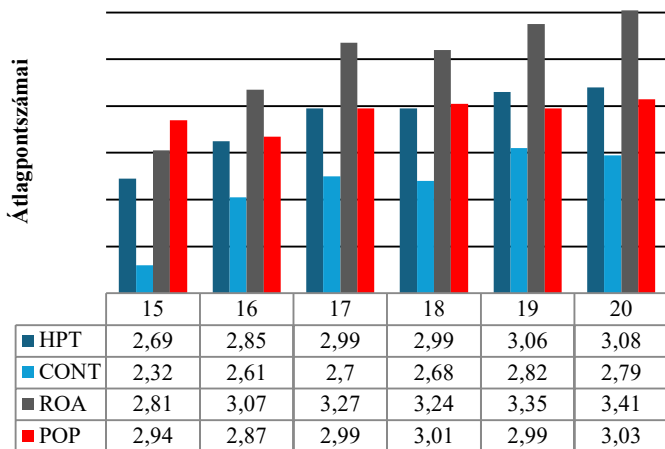
A vizsgált diákok történelmi empátiás képességét először általános szociodemográfiai jellemzők (nem, életkor, évfolyam) mentén elemeztük annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a konstruktum jellemzőiről.

A történelmi empátiás képesség alkalmazásának nemi vonatkozásait független kétmintás t-próbával vizsgáltuk. Az összevont történelmi empátia változó esetében nem volt különbség a fiúk és lányok teljesítményét tekintve egyik teszt esetében sem. Ezzel szemben a történelmi empátia részképességeinek vizsgálatakor mindkét teszt esetében szignifikáns különbségek jelentek meg.

A jelenközpontúság elutasításával kapcsolatos állításokat mindkét teszt esetében ($t_A [656] = 2,795, p < 0,005$; $t_B [444] = 1,998, p < 0,05$) a fiúk ($M_A = 3,06, SD = 0,70$; $M_B = 3,33, SD = 0,60$) értékelték magasabb pontszámmal a lányokhoz ($M_A = 2,91, SD = 0,69$; $M_B = 3,21, SD = 0,64$) képest. A szereplő személyes helyzetének mérlegelése kapcsán ennek ellenkezője jelent meg. Mind az A teszt ($t [568,753] = -3,809, p < 0,001$), mind pedig a B teszt ($t [393,635] = -2,054, p < 0,05$) esetében megfigyelhető volt, hogy a lányok ($M_A = 3,33, SD = 0,67$; $M_B = 3,04, SD = 0,45$) a fiúkhöz ($M_A = 3,11, SD = 0,75$; $M_B = 2,94, SD = 0,56$) képest nagyobb egyetértést mutattak azokkal az állításokkal, amelyeknél a szereplő személyes érzelmeit, családi és egyéb társaik kapcsolatait kellett figyelembe venni. A harmadik részképesség, a történelmi kontextualizáció esetében nem alakult ki egységes kép. A B teszt kitöltői közül ($t [444] = -2,269, p < 0,05$) a lányok ($M_{\text{lányok}} = 3,11, SD = 0,57$; $M_{\text{fiúk}} = 2,98, SD = 0,66$) társítottak magasabb pontszámot azokhoz az állításokhoz, amelyek az adott történelmi kontextus figyelembevételére helyezték a hangsúlyt. Ezzel szemben az A teszténél nem volt különbség a lányok és a fiúk között a történelmi kontextus figyelembevételének tekintetében.

Az életkori sajátosságok feltérképezésére alkalmazott egyutas varianciaanalízis (one-way ANOVA) az A teszt esetében szignifikáns különbségeket jelzett a különböző életkorú diákok között. Ezzel szemben a B teszt esetében sem az összevont történelmi empátia változó, sem a részképességek szintjén nem rajzolódott ki olyan eltérések, amelyek háttérben a diákok életkora áll.

Alaposabban megvizsgálva, az A teszt esetében megfigyelhető, hogy az életkor előrehaladtával egyes részképességek alkalmazása egyre hatékonyabb (2. ábra). Az összevont történelmi empátia változó ($F[5] = 3,13, p < 0,01$), a történelmi kontextualizáció ($F[5] = 2,231, p < 0,05$) és a személyes helyzet mérlegelésének képessége ($F[5] = 3,704, p < 0,005$) vizsgálatok is szignifikáns különbségeket találtunk a különböző életkorú diákok között. A Tukey-féle post hoc elemzés mindhárom esetben arra mutatott rá, hogy egy alapvető határ húzódik a kutatásban részt vevő 15–16 éves diákok és idősebb társaik között. A jelenközpontúság elutasítása részképesség esetében nem találtunk életkori eltéréseket a diákok között.



2. ábra. A történelmi empátia és az egyes részképességek alkalmazásának hatékonysága az életkor függvényében az A tesztben (HPT = összevont történelmi empátia változó, CONT = történelmi kontextualizáció, ROA = a személyes helyzet mérlegelése, POP = jelenközpontúság elutasítása)

Az életkori eltérések mellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy az egyes évfolyamok között vannak-e különbségek a történelmi empátia alkalmazásának hatékonyságát illetően. Az eredmények vegyes képet mutatnak. Az A teszt esetében az összevont történelmi empátia-változó ($F[2] = 7,834, p < 0,001$), a történelmi kontextualizáció ($F[2] = 3,650, p < 0,05$), a jelenközpontúság elutasítása ($F[2] = 3,59, p < 0,05$) és a szereplő személyes helyzetének mérlegelése ($F[2] = 6,552, p < 0,001$) kapcsán is szignifikáns különbségeket találtunk az egyes évfolyamok között. A Tukey-féle post hoc elemzések alapján jellemzően a 10. évfolyamosok teljesítettek leggyengébben, míg tőlük az összevont történelmi empátia-változó és a személyes helyzet mérlegelése skála esetében egyértelműen elkülönülnek a 11. és 12. évfolyamosok. Előbbiek sokkal nagyobb hatékonysággal alkalmazták az említett képességeket. A B tesztnél csak a jelenközpontúság elutasításának évfolyamonkénti összevetése mutatott szignifikáns különbségeket ($F[2] = 6,955, p < 0,005$). A Tukey-féle post hoc elemzésből érdekes módon az a kép rajzolódott ki, hogy a 12. évfolyamosok számára okozott nagyobb nehézséget a jelenközpontúság elutasítása, mert hozzájuk képest a 10. és 11. évfolyamosok szignifikánsan jobban teljesítettek ezen a téren.

A tanulók által alkalmazott feladatmegoldó stratégiák

Az egyéni és a kiscsoportos feladatmegoldás hangos gondolkodás módszerével történő megfigyelése alapján az derült ki, hogy a diákok számára ez a történelmi empátiát igénylő feladat tartalmi és formai szempontból is teljesen újszerű volt. Jellemzően első-sorban szövegértési feladatként vizsgálták az állításokban leírtak valószínűségét. Csak azon információk alapján igyekeztek a döntésre vonatkozó következtetéseket levonni, amelyek explicit módon megtalálhatók voltak a párbeszédben. Ritkábban volt példa arra, hogy megpróbálták az összes körülmény figyelembevételével mérlegelni a helyzetet, vagyis olyan tényezőkkel is foglalkoztak, amelyek nem jelentek meg közvetlenül a szövegben. Jellemző volt, hogy a diákok bizonytalanság esetén a négyfokú skála két középső értékének egyikét fogadták el. Megfigyelhető volt az a hiba is, hogy úgy gondolták, hogy nem lehet ugyanannak a döntésnek egyszerre több azonos súlyú oka és motívuma, ezért csak egy állítást választottak ki olyannak, amely teljesen megfelel a helyzetnek. Ha egy korábbi állítást teljesen megfeleltként fogadtak el, akkor egy másik állításnál már csak a „valamennyire megfelelt” lehetőséget választották még akkor is, ha egyébként a „teljesen megfeleltre” is hajlottak volna. Mind az egyéni, mind a csoportos megoldás során előfordult, hogy a prezentizmust tükröző állítás esetében úgy született jó válasz, hogy a prezentizmus-problémát nem is vették észre, vagy legalábbis nem ez vezetett az állítás elutasításához. Abban az esetben, amikor az állításban olyan körülmény szerepelt a döntés indokaként, ami csak valamivel később történt, mint a döntés, kevésbé érzékelték az ebből fakadó időrendi problémát. A diákok döntéseit az is befolyásolta, hogy a „valószínűleg” vagy a „mindenképp” kifejezés szerepelt-e az állításban. Általában a megengedőbb megfogalmazású állításokat tartották inkább elfogadhatónak. Érdemes még megemlíteni, hogy csak nagyon ritkán fordult elő az, hogy a szereplő helyébe képzelve magukat fogalmazták meg a véleményüket: pl. „ha így lenne is, én a helyében egyébként kimennék”. E megfigyelések tapasztalatait mindenképpen érdemes figyelembe venni a kvantitatív eredmények értelmezésekor és az újabb hasonló célú mérőeszközök elkészítésekor.

A történelmi empátia és történelmi episztemológiai nézetek összefüggései

A két mérőeszköz skáláinak összevonásából kialakított közös történelmi empátia változó és episztemológiai nézetek változó között mindkét teszt esetében pozitív szignifikáns kapcsolatot találtunk ($r_A = 0,22$, $p < 0,01$; $r_B = 0,30$, $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy a történelmi empátiát hatékonyan alkalmazó diákok episztemológiai nézetei is árnyaltak, komplexek voltak. Annak érdekében, hogy ennek a kapcsolatnak a jellemzőit még jobban feltárjuk, elemeztük az egyes skálák közötti kapcsolatokat is.

Az episztemológiai tudatosságot megjelenítő Módszertan skála, amit egyfajta kritikai attitűddel is társíthatunk, alapvetően pozitív irányú kapcsolatot mutatott a történelmi empátiával és annak minden részképességével mindkét teszt esetében (2. és 3. táblázat).

2. táblázat. A történelmi empátia és az episztemológiai nézetek kapcsolata (A teszt)

	Összevont episztemológiai nézetek változó	Módszertan	Történelmi megismerés – naiv	Történelmi tudás – objektív
Összevont történelmi empátia változó	0,22**	0,39**	-0,03	0,05
CONT	0,15**	0,34**	-0,04	0,003
ROA	0,16**	0,42**	-0,11**	0,002
POP	0,18**	0,12**	0,09*	0,12**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

3. táblázat. A történelmi empátia és az episztemológiai nézetek kapcsolata (B teszt)

	Összevont episztemológiai nézetek változó	Módszertan	Történelmi megismerés – naiv	Történelmi tudás – objektív
Összevont történelmi empátia változó	0,30**	0,44**	0,03	0,12*
CONT	0,14**	0,37**	-0,05	-0,03
ROA	0,06	0,37**	-0,16**	-0,06
POP	0,41**	0,21**	0,22**	0,31**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A történelmi megismerésre vonatkozó naiv episztemológiai nézetek skála a Módszertan skálához hasonló, azzal a különbséggel, hogy a skálához tartozó állítások esetében a diákoknak az egyet nem értésüket kellett kifejezni. Ebben az összevetésben már vegyesebb kép rajzolódott ki a diákok episztemológiai nézeteinek és történelmi empátiájának kapcsolatáról, de mindkét teszt esetében ugyanaz a mintázat figyelhető meg. A naiv nézetek elutasítása pozitív szignifikáns kapcsolatban van a jelenközpontúság elutasításával ($r_A = 0,09$, $p < 0,05$; $r_B = 0,22$, $p < 0,01$). Minél fejlettebb a diákok episztemológiai tudatossága, ilyen szempontú kritikai attitűdje, annál valószínűbb, hogy tudatosan megkülönböztetik a történelmi esemény idősíkját a jelenkortól, ezzel elkerülve az anakronisztikus gondolkodást. Figyelemre méltó eredmény, hogy a naiv nézetek elvetése negatív kapcsolatot mutatott a személyes helyzet mérlegelésének skálájával ($r_A = -0,11$, $p < 0,01$; $r_B = -0,16$, $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy a vizsgált diákok esetében a kritikai gondolkodás hiánya vagy hiányossága a személyes érzelmek figyelembevételének előtérbe kerülésével járt együtt.

A történelmi tudásra vonatkozó objektív nézetek szerkezetileg hasonlítanak a történelmi megismerés naiv skálájának állításaihoz, hiszen ebben az esetben is az állításokkal való egyet nem értés jelzi az episztemológiai tudatosságot, a gondolkodás árnyaltságának mértékét. Azonban ezek az állítások nem a tudás keletkezésével, hanem a tudás természetével, annak határaival és jellegével kapcsolatosak. Mindkét teszt eredményei alapján az a kép rajzolódott ki, hogy a tudás szubjektív, ugyanakkor tudományos elveken alapuló jellegének tudatosítása együtt jár a jelenközpontú gondolkodás elkerülésével ($r_A = 0,12$, $p < 0,01$; $r_B = 0,31$, $p < 0,01$). Ugyanakkor egyik tesztnél sem találtunk szignifikáns kapcsolatot a történelmi kontextualizáció és a személy helyzetének mérlegelése skálákkal. Egyedül a B teszten volt megfigyelhető, hogy az objektív nézetek elutasítása pozitív szignifikáns kapcsolatban van az összevont történelmi empátia változóval ($r = 0,12$, $p < 0,05$).

Az elemzésekből látható, hogy a történelemtől alkotott episztemológiai nézetek és a történelmi empátia alkalmazása között egyértelmű, pozitív irányú kapcsolat van. Az egyes skálák szerinti összevetésből pedig kirajzolódik, hogy a módszertani tudatosság együtt jár a történelmi empátia részképességeinek hatékony alkalmazásával, ugyanakkor a naiv nézetek elvetésének képessége kapcsán számos teendő, fejlesztési feladat van még.

Az előzetes tudás hatása a történelmi empátia alkalmazására

Az előzetes tudás befolyásoló hatásának vizsgálatához a történelemből szerzett osztályzatot és az előzetes ismeret jellegű tudást vettük alapul. Előbbi esetében az előző év végi történelem osztályzatra kérdeztünk rá, az utóbbinál pedig négy darab, többszörös feleletválasztós kérdést tartalmazó feladatsort kellett a diákoknak kitölteni.

A történelem osztályzat és az összevont empátia változó közötti kapcsolat feltárására Spearman-féle rangkorreláció-elemzést végeztünk el (4. táblázat). Az eredmények pozitív irányú, szignifikáns kapcsolatot tártak fel a két változó között. Az A teszt ($r_s = 0,13$, $p < 0,01$) és a B teszt ($r_s = 0,14$, $p < 0,01$) esetében is megfigyelhető, hogy a jobb történelemjeggyel rendelkezők hatékonyabban alkalmazták a történelmi empátiás képességüket a feladatok megoldása közben.

4. táblázat. A történelmi empátia és az előzetes tudás korrelációelemzése

	Előző év végi történelemosztályzat		Előzetes ismeretek	
	A teszt	B teszt	A teszt	B teszt
Összevont történelmi empátia változó	0,13**	0,14**	0,08*	0,16**
CONT	0,11**	0,11*	0,08*	0,07
ROA	0,03	0,02	0,02	0,04
POP	0,14**	0,17**	0,08*	0,21**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A történelmi empátia részképességeinek szintjén mindkét teszt esetében hasonló mintázat rajzolódott ki az eredmények alapján. A jobb történelemosztályzattal rendelkező diákok jellemzően hatékonyabban alkalmazták mind a történelmi kontextualizációt (A teszt: $r_s = 0,11$, $p < 0,01$; B teszt: $r_s = 0,11$, $p < 0,05$), mind pedig a jelenközpontúság elutasítását (A teszt: $r_s = 0,14$, $p < 0,01$; B teszt: $r_s = 0,17$, $p < 0,01$) azokhoz a társaikhoz képest, akik gyengébben teljesítettek történelemből az előző év végén. Ugyanakkor az osztályzat és a személyes helyzet mérlegelése skála között egyik teszt esetében sem volt egyértelmű kapcsolat.

Az előzetes ismeretek és a történelmi empátia kapcsolatának vizsgálata is alapvetően hasonló képet mutatott (4. táblázat). Egyértelműen kirajzolódott, hogy az előzetes ismeretek az összevont történelmi empátia változóval (Pearson-féle $r_A = 0,08$, $p < 0,05$; Pearson-féle $r_B = 0,16$, $p < 0,01$) és a jelenközpontúság elutasításával is kapcsolatban állnak (Pearson-féle $r_A = 0,08$, $p < 0,05$; Pearson-féle $r_B = 0,21$, $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy azok a diákok, akik az adott témával kapcsolatban pontosabb előzetes ismeretekkel rendelkeztek, döntéshozatalukban nagyobb eséllyel különítették el a múlt és a jelen idősíkjait, nem vetítették vissza a mai tudásunkat a múltra, jobban megértették a történelmi kontextust, valamint összességében is segítette a diákokat a történelmi empátia hatékony alkalmazásában.

Fontos kiemelni, hogy a személyes helyzet értékelése skála nem mutatott összefüggést az előzetes ismeret jellegű tudással és az előző év végi történelemosztályzattal egyik teszt esetében sem.

A történelemtanár szerepe

A kutatásban összesen 69 történelemtanár diákjai vettek részt. Annak érdekében, hogy a történelemtanárok egyéni hatásának szerepét feltérképezzük, egyutas varianciaanalízissel (one-way ANOVA) hasonlítottuk össze az egyes történelemtanárok diákjainak eredményeit a történelmi empátia alkalmazásának hatékonyságát illetően. Az elemzésből kizártuk azokat a tanárokat, akiknek 10-nél kevesebb diákja töltötte ki a teszteket. A tanári hatás átfogó vizsgálata érdekében a történelmi empátia és részképességei mellett megvizsgáltuk az előzetes ismeretekre és a történelemről alkotott episztemológiai nézetekre gyakorolt hatást is.

A teljes minta esetében a történelmi empátia ($F [40] = 6,07, p < 0,001$), az előzetes ismeretek ($F [40] = 5,25, p < 0,001$) és a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek ($F [40] = 7,41, p < 0,001$) kapcsán is szignifikáns különbségeket találtunk az egyes történelemtanárok diákjainak teljesítményében. A Tukey-féle post hoc elemzésekből kirajzolódott, hogy ugyanazon történelemtanár (a 48. számú) diákjai ($N = 24$) mind a történelmi empátia ($M = 3,50, SD = 0,13$), mind az előzetes ismeretek ($M = 0,97, SD = 0,11$) tekintetében a legmagasabb pontszámot érték el, az episztemológiai nézetek esetében pedig a 2. legmagasabb értékkel rendelkeznek ($M = 3,05, SD = 0,12$). Emellett a történelmi empátia alkalmazását tekintve a második legmagasabb pontszámot elért tanulók ($N = 47; M = 3,33, SD = 0,26$) tanára (a 65. számú) is említésre méltó, akinek diákjai a legfejlettebbnek tekinthető episztemológiai nézetekkel rendelkeztek ($M = 3,10, SD = 0,27$).

A tanári hatás ebben a vizsgálatban a tanulói teljesítmények tanáronként változó eltérésein keresztül vált értelmezhetővé, ami egy lehetséges, de nem kizárólagos megközelítést adja a pedagógiai hatás vizsgálatának. A tanítási folyamat komplex, interakciós jellegéből adódóan a tanári munka hatása több, egymással összefonódó tényező mentén érvényesül, amelyek feltárása további módszertani eszközöket igényelhet. A jövőbeni kutatások számára releváns irányt jelenthet a tanulók szociokulturális háttérének, valamint a tanárok pedagógiai stratégiáinak és szakmai önértelmezésének bevonása. E kiegészítő változók vizsgálata lehetőséget adhat a tanári hatás értelmezési keretének bővítésére. Mindez kvalitatív módszerek – például félig strukturált tanári interjúk és tanulói fókuszcsoportos beszélgetések – alkalmazásával válhat empirikusan megragadhatóvá.

Következtetések

Szoros kapcsolatot találtunk a történelmi empátia és a történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek jellege között. Az eredményeink alapján az is kirajzolódott, hogy a témában való jártasság, azaz az előzetes ismeret jellegű tudás megléte vagy hiánya hatással van a történelmi empátiára, valamint a történelem-érdemjegy is összefüggésben áll a történelmi empátiás képesség alkalmazásával.

Az előzetes ismeretek támogatták a történelmi kontextus helyes megértését. Ez alátámasztja azt a feltételezést, hogy a történelmi empátia fejlesztése nem választható el a tartalmi tudás bővítésétől.

A naiv episztemológiai nézetek elutasítása negatív korrelációban állt a történelmi empátia egyik fontos dimenziójával, a személyes helyzet mérlegelésével. Ez utalhat arra, hogy a tanulók körében a kritikai gondolkodás és az érzelmi azonosulás egyidejű jelenléte

nem magától értetődő. Bizonyos esetekben egymást gyengítő hatásként is megjelenhet. A diákok, akik tudatosabban elutasítják a történelemtől szóló leegyszerűsítő, naiv elképzeléseket, hajlamosabbak lehetnek visszafogni a szereplők érzelmi perspektívájába való belehelyezkedést. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a kritikai attitűd erőteljesebb kognitív megközelítést igényel, amely háttérbe szoríthatja az érzelmi bevonódást. Másrészt azok a tanulók, akik inkább az érzelmi azonosulást részesítik előnyben, könnyebben eshetnek abba a hibába, hogy kevésbé reflektálnak a történelmi tudás természetére és a történeti források korlátaira.

Kutatásunk igazolta a szakirodalom korábbi megállapítását, amely szerint nincs különbség a lányok és a fiúk között a történelmi empátiás képesség alkalmazásának általános minőségét illetően, ugyanakkor a részképességek szintjén találtunk eltéréseket. Az eredményekből arra lehet következtetni, hogy a történelemtanár pedagógiai munkájának minősége érzékelhető hatással van a diákok történelmi empátiás képességeire. Egy-egy történelemtanár munkájának, szakmai felkészültségének hatása nemcsak a történelmi empátia, hanem az előzetes tudás és az episztemológiai nézetek minőségének alakulására is hatással van.

Az A teszt esetében kirajzolódott a történelmi empátia alakulásának életkorral való összefüggése, ugyanakkor a B teszt esetében nem rajzolódott ki ilyen jellegű kapcsolat.

A mindennapi osztálytermi gyakorlat szempontjából is fontos kiemelni, hogy az alkalmazott mérőeszközök rövid, viszonylag gyorsan kitölthető kérdőívek, amelyek értékes visszajelzéseit a tanárkollégák is diagnosztikus célokra is fel tudják használni.

A naiv episztemológiai nézetek elutasítása negatív korrelációban állt a történelmi empátia egyik fontos dimenziójával, a személyes helyzet mérlegelésével. Ez utalhat arra, hogy a tanulók körében a kritikai gondolkodás és az érzelmi azonosulás egyidejű jelenléte nem magától értetődő. Bizonyos esetekben egymást gyengítő hatásként is megjelenhet. A diákok, akik tudatosabban elutasítják a történelemtől szóló leegyszerűsítő, naiv elképzeléseket, hajlamosabbak lehetnek visszafogni a szereplők érzelmi perspektívájába való belehelyezkedést. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a kritikai attitűd erőteljesebb kognitív megközelítést igényel, amely háttérbe szoríthatja az érzelmi bevonódást. Másrészt azok a tanulók, akik inkább az érzelmi azonosulást részesítik előnyben, könnyebben eshetnek abba a hibába, hogy kevésbé reflektálnak a történelmi tudás természetére és a történeti források korlátaira.

Összegzés

A kutatás eredményei megerősítik, hogy a történelmi empátia olyan fejleszthető és mérhető készség, amelynek fejlettsége szoros összefüggésben áll a történelmi megismerési dimenziókkal, különösen az episztemológiai nézetekkel és az előzetes történelmi tudással.

E vizsgálat is felhívta a figyelmet a tanári munka minőségének fontosságára. A pedagógusok által tanított csoportok közötti szignifikáns teljesítménykülönbségek azt jelzik, hogy nemcsak az elméleti tudás, hanem a tanórai gyakorlat, a tanári kérdésfeltevés és

az értelmezésre ösztönző tanulásszervezés is kulcsszerepet játszik a tanulói képességek fejlesztésében. A többi képességhez hasonlóan a történelmi empátia sem fejleszthető elszigetelten. Ennek fejlődésében jelentős szerepet játszhat a tanuló episztemológiai nézeteinek alakítása és a történelmi kontextusok vizsgálatára irányuló figyelem megerősítése is. A történelmi empátia és az episztemológiai nézetek közötti korreláció arra világít rá, hogy az árnyalt történelmi gondolkodás nem csupán forráshasználati vagy tudásbeli kérdés, hanem mélyebb megismerési attitűdökkel függ össze. Az empátia hatékony alkalmazása feltételezi a tanulói kritikai gondolkodást, a történelmi kontextus komplex értelmezését és a prezentizmus tudatos kerülését.

Kutatásunk eredményei a köznevelési gyakorlatban is hasznosíthatók. Az alkalmazott mérőeszközök beilleszthetők a hazai középiskolai gyakorlatba, lehetőséget biztosítva a tanulói történelmi gondolkodás árnyaltabb diagnózisára. Visszacsatolást adnak a tanulási folyamat minőségéről, és segítik a reflektált pedagógiai beavatkozások megtervezését. Ezáltal az általunk végzett kutatás megalapozza egyrészt a téma további kutatását, másrészt a történelmi empátia tanórai fejlesztésének iskolai gyakorlatához is segítséget ad.

Köszönetnyilvánítás

A kutatási projekt az MCC Tanuláskutató Intézet támogatásával valósult meg.

Irodalom

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Discussing the evidence. *Teaching history*, (48), 13–17.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). “Back when God was around and everything”: Elementary children’s understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419–454. DOI: [10.3102/00028312033002419](https://doi.org/10.3102/00028312033002419)
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: [10.4324/9781410610508](https://doi.org/10.4324/9781410610508)
- Berti, A. E., Baldin, I. & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278–288. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2009.06.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002)
- Bevir, M. & Rhodes, R. A. (2002). Interpretive theory. In Marsh, D. & Stoker, G. (szerk.), *Theory and Methods in Political Science*. Palgrave Macmillan. 131–152.
- Brauer, J. & Lücke, M. (2013, szerk.). *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen: Geschichts-didaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. V&R unipress.
- Brauer, J. (2016). Empathy as an emotional practice in historical pedagogy. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 17(4), 27–44.
- Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An updated the oretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41–58. DOI: [10.1108/SSRP-01-2013-B0003](https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003)
- Fodor, R., Tóth, J. & Máté, A. (2023). Iránytű a történelemtanításhoz és állampolgári neveléshez: Európai és ázsiai tartalomszabályozás összehasonlító elemzése. *Mester és Tanítvány*, 1(2), 119–130. DOI: [10.61178/MT.2023.I.2.7](https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.2.7)
- Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. Oxford University Press. DOI: [10.1093/oso/9780195066524.001.0001](https://doi.org/10.1093/oso/9780195066524.001.0001)
- Habig, J. (2025). Historisch denken – Emotionen „verstehen“. Geschichtsbewusste Empathie als eine Komponente historischer Orientierung im Kontext des Antisemitismus der Gegenwart. *EMPATHIA³ Working Paper Series*. No.4. DOI: [10.46586/E3.394](https://doi.org/10.46586/E3.394)
- Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking. A standardized measure for an aspect of students’ historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264–270. DOI: [10.1016/j.lindif.2007.10.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002)
- Hofer, B. K. & Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., McCormick, C. B., Sinatra, G. M. & Sweller, J. (szerk.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association. 227–256. DOI: [10.1037/13273-009](https://doi.org/10.1037/13273-009)
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students’ ability to perform historical perspective taking: the constructing of valid and reliable

- measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 653–672. DOI: [10.1007/s10212-014-0219-4](https://doi.org/10.1007/s10212-014-0219-4)
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory and Research in Social Education*, 45(1), 110–144. DOI: [10.1080/00933104.2016.1208597](https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597)
- Kaposi, J., Fodor, R. & Tóth, J. (2024). Changes in the Content Regulation of History Education in Hungary in Recent Years in the Light of International Developments. *International Journal of History Education and Culture*, 45, 173–198. https://jhec.wochen-schau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2025/05/issue_2024.pdf#page=174
- Kojanitz, L. (2015). A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25(11), 44–52. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.11.44](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.44)
- Kojanitz, L. (2024a). A történelmi empátia fejlesztése. *Történelemtanítás*, 15(1–2). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/kojanitz-laszlo-a-tortelenmi-empatia-fejlesztese-15-01-03/>
- Kojanitz, L. (2024b). Viszontválasz Vajda Barnabás A történelmi empátia kérdéséhez című írására. *Történelemtanítás*, 15(3). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/kojanitz-laszlo-viszontvalasz-vajda-barnabas-atortelenmi-empatia-kerdesehoz-cimu-irasara-15-03-05/>
- Kósa, M. & Kojanitz, L. (2021). Történelem szakos hallgatók és középiskolai tanulók episztemológiai nézetei. *Történelemtanítás*, 16(1–2).
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective-taking, and rational understanding. In Davis, O. L., Yeager, E. A. & Foster, S. J. (szerk.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield. 21–50.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, (117), 25.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.
- Maier, J. & Richter, T. (2013). Text-belief consistency effects in the comprehension of multiple texts with conflicting information. *Cognition and Instruction*, 31, 151–175. DOI: [10.1080/07370008.2013.769997](https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769997)
- Majkić, M. (2022). Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamon. *PhD-értekezés*. SZTE Doktori Repozitórium.
- Majkić és mtársai (megjelenés alatt). Instrument validation for measuring historical empathy among Hungarian secondary school students. *Historical Encounters*.
- Observatory on History Education in Europe (2023) OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe Volume 1. Comparative Analysis. <https://rm.coe.int/oh-te-general-report-full-web/1680ad80e2>
- Rédli, M. (2021). Az empátia fejlesztése történelem tanórán a holokauszt témakörében videóinterjúk segítségével. *Kultúra és Közösség*, 12(4), 77–86. DOI: [10.35402/kek.2021.4.6](https://doi.org/10.35402/kek.2021.4.6)
- Richter, T. & Maier, J. (2017). Comprehension of Multiple Documents With Conflicting Information: A Two-Step Model of Validation. *Educational Psychologist*, 52(3), 148–166. DOI: [10.1080/00461520.2017.1322968](https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1322968)
- Riley, K. L. (1998). Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, 13(1), 32–42.
- 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](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3)
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347–366. DOI: [10.1023/A:1023081800014](https://doi.org/10.1023/A:1023081800014)
- Sewell, W. H. (2005). *Logics of history: Socialtheory and social transformation*. University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226749198.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226749198.001.0001)
- Stoel, G. L., van Drie, J. P. & Van Boxtel, C. A. (2017a). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321. DOI: [10.1037/edu0000143](https://doi.org/10.1037/edu0000143)
- 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. DOI: [10.1016/j.ijer.2017.03.003](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003)
- Vajda, B. (2024). A történelmi empátia kérdéséhez. *Történelemtanítás*, 15(3). www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/vajda-barnabas-a-tortelenmi-empatia-kerdesehoz-15-03-04/
- Van Someren, M., Barnard, Y. F. & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method: a practical approach to modelling cognitive*. Academic Press.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expertstudy in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346. DOI: [10.1207/s15516709cog2203_3](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2203_3)
- Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331–337.

Mellékletek

1. Az A kérdőív szituációs feladatának kivonata

Olvassa el Hannes történetét!

Düsseldorf, Németország 1930-ban. Hannes (20 éves) egy kis, kézzel készített cipőket gyártó cég tulajdonosának a fia. Egy napon Hannes találkozik barátjával, Gerddel. Beszélnek a németországi helyzetről és a jövőbeli választásokról. Hannes azt mondja: „Lehet, hogy apám cége bezár. Mióta a háború véget ért, minden egyre rosszabb. Az 1923-as gazdasági válság után ismét reménykedtünk. De most rosszabb, mint valaha. Nem tudom mi lesz ennek a vége. Jelenleg még dolgozom apám üzletében, de amikor bezár, fogalmam sincs, hol találjak munkát. Mindig is gazdag emberek voltunk, és most nézz ránk!” Gerd így válaszol: „Igazad van. Mi történt az országunkkal? Nézd meg, mi történik ma. Senkinek nincs munkája.” Hannes: „Apám mindig azt mondja, hogy a Német Birodalom idején jobban mentek a dolgok. Mit tehetünk, ha hazánk válságban van, és a háború győztesei, ahol csak tudnak, ártnak nekünk? A politikusaink határozatlanok, és nem javítanak a helyzetünkön. Itt az ideje, hogy Németországot valaki olyan uralja, aki tudja, mit csinál, és aki valóban kezébe veszi a vezetést. A legutóbbi választásokon a Német Demokrata Pártot támogattam, de nem tudom, hogy ők megfelelőek-e arra, hogy megmentsek országunkat.”

	Egyáltalán nem illik a helyzetéhez	Csak minimá- lisan felel meg a helyzetének	Valamennyire megfelel a helyzetének	Nagyon megfelel a helyzetének
1. Biztosan nem fog a Nemzetiszocialista Német Munkáspártra szavazni. Senki sem helyesli, amit ez a párt tett a világgal.				
2. Látni fogja, hogy csak egy demokráciában vehetnek részt az emberek a döntéshozatalban. Bölcsen fog dönteni, és nem a Nemzetiszocialista Német Munkáspártot választja.				
3. Nem fog a Nemzetiszocialista Német Munkáspártra szavazni, mivel a terveik nagyon átláthatók. Világos, hogy ez a párt háborút akar.				
4. Gazdag család tagjaként szeretné, ha visszatérne a Német Birodalom korszaka, mivel a családjának akkor jobban ment. Ezért egy antidemokratikus pártra fog szavazni.				

	Egyáltalán nem illik a helyzetéhez	Csak minimá- lisan felel meg a helyzetének	Valamennyire megfelel a helyzetének	Nagyon megfelel a helyzetének
5. Egy üzletember fiaként valószínűleg olyan pártra szavazna, amelyik arra törekszik, hogy a dolgok úgy maradjanak, ahogy vannak, de nem szavazna feltétlenül a Nemzetiszocialista Német Munkáspártra.				
6. Mivel édesapja vállalkozása majdnem csődbe ment, lehet, hogy egy olyan pártra szavaz, amely megvédi a kisvállalkozókat.				
7. Hannesnek kevés tapasztalata van a demokráciáról. Valószínűleg nem ismeri a Nemzetiszocialista Német Munkáspártban rejlő kockázatokat, ezért valószínűleg a Nemzetiszocialista Német Munkáspártra fog szavazni.				
8. Hannes valószínűleg erős vezetőnek tekinti Hitlert, és így talán nem gondolna túl sokat a Nemzetiszocialista Német Munkáspárttal kapcsolatos fenyegetésekre.				
9. Az ő helyzetéből csak a demokrácia hátrányait látja. Ezért talán elfogadja a Nemzetiszocialista Német Munkáspárt elképzeléseit.				

2. A B kérdőív szituációs feladatának kivonata

Olvassa el Endre történetét!

1956. december 10. Endre 17 éves középiskolás. Mezőkövesden él a családjával. A forradalom eseményeinél, a tömeggyűlésen, a kommunista emlékművek lerombolásánál ott volt, de aktívan nem vett részt a dolgokban. Jóska, a barátja elkeseredett volt.

– Hiába volt minden. Visszajöttek az oroszok, minden ugyanolyan lesz, mint Rákosi alatt. Aki nem kussol, annak beverik a fejét. Elkezdődtek a letartóztatások.

– Bosszút fognak állni mindenért. – válaszolta Endre. – Puskás tanár úr tegnap titokban félre húzott és figyelmeztetett, ne ugráljak, húzzam meg magam. Lehet, hogy ő már tud valamit. Pedig én nem is csináltam semmi különöset. Mi lesz, ha az érettségi előtt kicsapnak?

– Mi hír a testvéreidről?

– Sikerült nekik! A nővérem azt írta Bécsből, hogy megy a bátyám után Brüsszelbe. Mázlijuk van! Itt tíz éve óta senki sem utazhatott külföldre. Ők meg most oda mennek, ahova akarnak. Azt mondják, a magyar menekülteknek nyugaton még a tanulásukat is biztosítják és fizetik.

– Nem mész utánuk?

– Menni kéne, de már csak a húgom és én maradtunk itthon anyáméknak. Aki most megpattan, lehet, hogy soha nem jöhet vissza Magyarországra. Azt sem akarták, hogy a testvéreim elmenjenek. Igazából nem is hitték, hogy innen sikerülhet bárkinek eljutni a nyugati határig. Már a vonatokon igazoltatnak a rendőrök, s ha gyanús, hogy valaki nyugatra akar szökni, leszállítják és visszaküldik.

Vajon Endre is nekivág, hogy az osztrák határon át nyugatra szökjön?

	Egyáltalán nem illik a helyzetéhez	Csak minimá- lisan felel meg a helyzetének	Valamennyire megfelel a helyzetének	Nagyon megfelel a helyzetének
1. Biztosan nem fog elmenni, mert a Kádár-rendszer alatt egy-két év után javult a helyzet és az életszínvonal is folyamatosan emelkedett.				
2. Látni fogja, hogy mindenki a saját hazájában tud boldogulni, ezért itthon marad.				
3. Nem fog nyugatra szökni, mert azok közül, akik ezt tették, sokan később megbánták a tettüket.				
4. Tart attól, hogy esetleg őt is felelősségre vonják, és emiatt itthon nem tanulhat tovább, ezért inkább elindul nyugatra.				

	Egyáltalán nem illik a helyzetéhez	Csak minimá- lisan felel meg a helyzetének	Valamennyire megfelel a helyzetének	Nagyon megfelel a helyzetének
5. Izgatja a fantáziáját a nyugati élet lehetősége, hogy kinyílhat a világ a számára. Ezért lehet, hogy elindul a testvérei után.				
6. Szereti a szüleit, és látja a fájdalmukat a család szétesése miatt, ezért nem valószínű, hogy ő is elhagyja őket.				
7. Endrének kevés az életpasz- talata, ezért valószínűleg mások segítségét kéri a döntésben.				
8. Endre Kádárban bízva nem látja egészen sötétben az itthoni helyze- tet. Úgy dönt, hogy egyelőre még kivár, s nem hagyja el az országot.				
9. Bár a nyugati világról csupa jó dolgot hallott, fél a lebu- kástól. Ezért valószínűleg nem kockáztatja meg a szökést.				

Absztrakt

2024-ben kutatócsoportunk nagymintás empirikus kutatást folytatott magyar középiskolások történelmi empátiájának fejlettsége területén. Megvizsgáltuk a lehetséges összefüggéseket a diákok történelmi empátiás képessége, episztemológiai gondolkodása és a történelemtanuláshoz fűződő attitűdje között is. Foglalkoztunk azzal a kérdéssel is, hogy a tanári munka minősége milyen hatással van a diákok történelmi gondolkodásának ezen összetevőire. A vizsgálatban 10., 11. és 12. évfolyamos középiskolások vettek részt (N = 1104). A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszereket ötvözt. Sikerült magyar nyelvre adaptálni egy német kutatók által fejlesztett (Hartmann és Hasselhorn, 2008) és Hollandiában is alkalmazott (Huijgen és mtsai, 2014; Huijgen és mtsai, 2017) mérőeszközt. Ezenkívül egy magyar történelmi témát feldolgozó változat is kipróbálásra került. Megtörtént a tanulók által alkalmazott megoldási stratégiák vizsgálata is a hangos gondolkodás módszerével (Van Someren és mtsai, 1994). Az eredmények azt mutatják, hogy a magyar diákok képesek alkalmazni a történelmi empátiás képességeiket egy számukra újszerű feladathelyzetben is. Az is megállapítható, hogy a történelmi empátia az életkorral fejlődik, egyre árnyaltabbá válik. A diákok történelmi empátiás képessége, episztemológiai gondolkodása és a történelemtanuláshoz fűződő attitűdje között pozitív összefüggések mutat-
hatók ki. A kutatás szignifikáns különbségeket mutatott ki az egyes tanulócsoportok teljesítménye között a történelmi empátiás képesség és az episztemológiai gondolkodás terén is. Ez pedig a tanári munka szerepének fontosságára utal a diákok történelmi gondolkodásának fejlesztésében.

Kulcsszavak: történelmi megismerés, történelmi gondolkodás, történelmi empátia, történelmi episztemológia, történelmi tudat, mérés-értékelés