



# Nástroj zjišťující epistemická přesvědčení učitelů v kontextu výuky historie<sup>1</sup>

JAROSLAV ŘÍČAN, ONDŘEJ PEŠOUT, VILÉM ZÁBRANSKÝ

**Abstrakt:** Předkládaná výzkumná studie je zaměřena na měření epistemických přesvědčení praktikujících učitelů a studentů učitelství v kontextu výuky historie.

**Cílem** šetření bylo přezkoumat faktorovou strukturu přeloženého nástroje *Beliefs about History Questionnaire (BHQ)* adaptovaného na české prostředí. Nástroj vychází z rámců historického myšlení podpořených kognitivními výzkumy zasazenými do sociálně konstruktivistického přístupu a výzkumů explicitně usouvztažujících problematiku epistemických přesvědčení (vývojové modely) ve vyučování dějepisu, historie a vlastivědy.

Z **výsledků** vyplývá, že teoreticky navržené dimenze dotazníku BHQ tvoří psychometricky samostatné faktory. Nástroj dobře rozlišuje dimenze subjektivistického a kritériálního přístupu k povaze historických znalostí. Naopak dimenze napodobujícího přístupu nedisponuje přesvědčivými psychometrickými vlastnostmi.

Zjištěné **závěry** je třeba interpretovat vzhledem k vybrané populaci. Výsledky jsou diskutovány ve vztahu se zahraničními výzkumy jak v doménově obecném kontextu výzkumů epistemických přesvědčení, tak i v doménově specifickém. Na základě uvedených výsledků jsou navrženy potenciální možnosti optimalizace nástroje, především položková úprava napodobujícího přístupu, a potenciální možnosti dalších výzkumných směřování. Modifikovaný nástroj disponuje potenciálem k uplatnění jak v pregraduální přípravě studentů učitelství historie (včetně dějepisu a vlastivědy), tak i učitelů z praxe. Na základě předložených výsledků empirického šetření a kontextu výzkumů zahraniční provenience autoři této studie diskutují význam epistemických přesvědčení napříč vzdělávacími stupni.

**Klíčová slova:** vyučování dějepisu, vzdělávání učitelů, vzdělávání studentů učitelství, epistemická přesvědčení, faktorová analýza

## 1. ZDŮVODNĚNÍ

### VÝZNAMNOSTI TÉMATU

Současná doba je charakterizována prakticky neomezeným přístupem k informačním zdrojům, které se však liší

svou spolehlivostí. Feucht (2017, s. 8) výstižně uvádí, že „nehledě na to, jaký typ informací a za jakým účelem lidé [tyto informace] absorbují, měli by verifikovat jejich důvěryhodnost a relevanci před tím, než učiní rozhodnutí nebo než

<sup>1</sup> Tento příspěvek vznikl za podpory interního grantu UJEP-SGS-2020-43-007-3.

je uloží do dlouhodobé paměti“. Bráten a kolektiv (2011) zdůrazňují, že při konstruování znalostí z množství rozmanitých zdrojů je výchozím bodem právě aplikace epistemických strategií (hodnocení důvěryhodnosti zdroje, validity argumentů). Tyto strategie představují esenciální bod pro budoucí chování jedince, jelikož následné jednání (např. příprava na test, zastávaná pozice při diskusi) bude podmíněno tím, „jak“ jedinec příslušné informace vnímá, ukládá do paměti a následně používá. Jedná se o rozhodnutí, ve kterých jedinec „něčemu“ přiřkne atribut „znalost“, přičemž v daném procesu zvažuje přijatelnou míru nejistoty nebo hodnotí míru důvěryhodnosti zdroje (Trevors et al., 2017). Epistemická přesvědčení<sup>2</sup> v pedagogicko-psychologickém výzkumu referují o přesvědčení jedinců o tom, jak znalost a proces poznávání ovlivňuje a je ovlivňován učebním procesem (Hofer, 2004). Tato přesvědčení definuje Pajares (1992, s. 316) jako „individuální posouzení pravdy nebo nepravdy tvrzení; soud, který je možný odvodit pouze prostřednictvím kolektivního porozumění toho, co lidské bytosti říkají, zamýšlejí a dělají“. Empirické

studie dokládají vazbu mezi epistemickými přesvědčeními žáků a klíčovými komponenty učebního procesu. Podtrháváme výsledky korelační metaanalytické studie Greena et al. (2018) analyzujících 132 neexperimentálních studií ( $N = 55\,418$ ) prokazujících sice nízkou ( $r = 0,16$ ), avšak statisticky významnou ( $p < 0,001$ ) korelaci mezi epistemickými přesvědčeními a rozmanitými učebními aspekty, přičemž **silnější korelace byla nalezena v rámci doménové specifity** než v rámci obecně doménového přístupu. Považujeme proto za stěžejní zkoumat a rozvíjet epistemická přesvědčení jedince v kontextu charakteristik příslušné disciplíny, vyučovacího předmětu.

Ve shodě s Bartonem a Levstikovou (2004) se domníváme, že výuka historie by jedincům měla umožnit rozvoj schopností, které jsou považovány za důležité v demokratické a pluralitní společnosti. Výzkumně bylo prokázáno, že vnímání (reprezentace) minulosti může ovlivnit to, jak člověk vnímá přítomnost (vazba s konceptem historického vědomí – Körber, 2011; popřípadě Šubrt & Vinopal, 2013<sup>3</sup>) a jak interpretuje konflikty (Shreiner, 2014).

<sup>2</sup> V souladu s Muisovou (2007) nebo Schommer-Aikinsovou (2004) používáme dále v textu termín epistemická přesvědčení (*epistemic beliefs*), přestože reflektujeme existenci dalších termínů (osobní epistemologie – *personal epistemology* – Hofer & Pintrich, 1997; epistemická kognice – *epistemic cognition* – Greene, Azevedo & Torney-Purta, 2008; epistemické zdroje – *epistemic resources* – Hammer & Elby, 2003; epistemické myšlení – *epistemic thinking* – Kuhn & Weinstock, 2002).

<sup>3</sup> Na základě Parsonova konceptu čtyř základních funkcí (AGIL) fungování společenského systému můžeme vznik historického vědomí vymezit na základě těchto složek: A – prožitá historická zkušenost, G – ideologický výklad dějin, I – vědění utvářené historickou vědou a dějepisectvím a L – kulturněhistorická kolektivní paměť. S ohledem na tento koncept pak můžeme zdůraznit, že výuka historie by měla primárně stavět na vědním utvářené historickou vědou, avšak v rámci vzdělávacího procesu je nutné brát v úvahu i kolektivní paměť.



Přístup jedinců se sofistikovanějšími<sup>4</sup> epistemickými přesvědčeními „koresponduje s poznávajícím oceňujícím více interpretací minulosti, ale zároveň zohledňujícím oborová kritéria potřebná pro hodnocení historických záznamů“ (tzv. kritériální přístup – CrS; Stael et al., 2017a, s. 120). Naopak méně sofistikovaná epistemická přesvědčení referují k vnímání sebe sama buď jako pasivního příjemce informací a vnímání minulosti jako fixované (objektivní, neměnné) záležitosti (tzv. napodobující přístup – CS), nebo jako sice aktivního, ale nekritického jedince vnímajícího historické interpretace jako pouhé názory (tzv. subjektivistický přístup – SS; ibid.). Podobně jako Štech (2013) kriticky reflektuje nedostatek pedagogicko-psychologických poznatků pro akcentaci kompetencí v poslední kurikulární reformě v České republice (RVP), tak o nedostatečném množství výzkumů psychologicko-pedagogického charakteru ve vztahu k oborové didaktice dějepisu se již v devadesátých letech vyjádřil Jílek (1996). Předkládaná empirická studie se snaží tuto mezeru částečně doplnit. Konstrukt epistemických přesvědčení, ke kterému v tomto příspěvku v souvislosti s vyučováním historie centrujeme pozornost, představuje podle našeho názoru jedno z esenciál-

ních témat efektivního vyučování pro 21. století. Zároveň reagujeme na apel VanSledrighta a Maggionové (2016), že výzkumy zjišťování epistemických přesvědčení v doméně historie jsou limitovány malým výzkumným vzorkem a jen malé množství bylo realizováno mimo severoamerický kontext.

## 2. EPISTEMICKÁ PŘESVĚDČENÍ V KONTEXTU VÝUKY HISTORIE

Platforma výzkumů mezi doménou historie a pedagogicko-psychologických výzkumů epistemických přesvědčení úzce souvisí s myslivými návyky, které ovlivňují schopnost jedince pracovat s rezidui minulosti (VanSledright & Reddy, 2014). Počátky sledování vývojových trajektorií změny v uvažování žáků a studentů je možné vystopovat do posledního kvartálu minulého století (Amherst History Project – Brown, 1996). Ohniskem zájmu výzkumníků se stala snaha **přiblížit školní dějepis skutečně mateřské disciplíně** (Wineburg, 1991b) s akcentem na tzv. **metakoncepty**<sup>5</sup> (Reisman, Brimsek & Hollywood, 2019), kam je možné zařadit např. čas, změnu, příčinu, empatii, důkazy, pohnutky (Lee, 2005), názor, vysvětlení (VanSledright & Maggioni, 2016), průkaznost tvrzení (Lee & Shemilt, 2003), signifikanci (Seixas, 1997) a expli-

<sup>4</sup> V kontextu teoretického rozlišení mezi více a méně rozvinutými epistemickými přesvědčeními užíváme terminologii více vs. méně sofistikovaná epistemická přesvědčení, přestože opět můžeme nalézt odlišnou terminologii (*naïve vs. developed* – Mierwald et al., 2016; *naïve vs. nuanced* – Stael et al., 2017a; *more vs. less appropriate* – Wiley et al., 2020).

<sup>5</sup> Těž jako *second-order substantive knowledge* (VanSledright & Limón, 2006), *advanced conceptual, principled knowledge beliefs* (Greene & Yu, 2014) nebo *second-order procedural understandings* (Lee & Ashby, 2000).

citně i **epistemologii** (Wineburg, 2001). Primárně metakoncepty dávají tvar historii a vedou k jejímu pochopení (Seixas & Morton, 2013), přestože koncepty prvního řádu (též *substantive concepts* – historický fakt, např. morové epidemie) jsou samozřejmě nedílnou součástí výuky historie. Nicméně vybavování si informací z paměti není synonymem pro historické myšlení (Smith, 2017), které zahrnuje **komplexní kognitivní procesy** užívané historiky při uvažování o minulosti (Pustinen & Khawaja, 2020), přičemž tyto procesy vycházejí z pojetí historického myšlení, tj. „konstruování obhajitelných interpretací událostí v minulosti“ (Freedman, 2015, s. 357). Napříč modely historického myšlení je možné identifikovat dva sdílené koncepty, a to užívání zdrojů a argumentace (Reisman et al., 2019). Oba tyto koncepty bezprostředně souvisí s konstruktem epistemologie v pedagogicko-psychologickém výzkumu.

## 2.1 Povaha historické znalosti a její odraz v přístupu učitelů

Historie je idiosynkratická, měkká a multiparadigmatická věda (Muis, Bendixen & Haerle, 2006; ill-structured domain – Goldman et al., 2016), která je vystavěna na interpretativní povaze disciplíny v sociálním kontextu (Beneš, 2011). Interpretativní charakteristika historické znalosti je důsledkem její proměnlivosti (nové důkazy či metodologie), subjektivity (zkušenost), jazykové/literární složky (jazykové kategorie), sociokulturního zázemí, ale i empirické opodstatněnosti

(Yilmaz, 2008). Oproti vědám budovaným na exaktním základu (chemie, fyzika) není možné objekt historického zájmu empiricky pozorovat, a proto historici nestudují minulost, ale stopy minulosti skrze prameny, které vytvářejí limity badatelského pole. Tento fakt nezbytně vede k situaci, že historici, přestože staví na ověřených pracovních metodách a vhodně položených badatelských otázkách, subjektivně tvarují to, co interpretují. Učitelé však tendují prezentovat historii v lineární podobě (Bohan & Davis, 1998), orientovat výuku na fakta (Yeager & Davis, 2005), vnímat znalosti jako hlavní výstup vzdělávání (nezohlednění procesu jejich získávání – Yilmaz, 2008). Interpretativní pojetí je někdy dokonce vnímáno jako morálně nejednoznačné (a tedy škodlivé). Učitelé věří v existenci hlavního příběhu, což je podle nich jednodušší a také méně riskantní („nemusíš se obávat, že naštvěš rodiče“ – James, 2008, s. 195). Výsledkem takto pojaté výuky je pasivní role žáků orientujících se k externím zdrojům znalosti (*encyclopedia epistemology* – VanSledright, 2002a) a tato **silná fixace inhibuje žákovu schopnost přiblížit se myšlení historika** (Lee & Shemilt, 2003).

Jestliže učitelé nevnímají historické znalosti jako interpretativní záležitost, nemohou přijmout, že znalost je konstruována, což zjevně ovlivňuje způsob výuky (Wansink et al., 2017). Hartzler-Milleirová (2001) poukazuje na jistý paradox dvojitého epistemického standardu (*double epistemic standard*), kdy učitel může zastávat pozici vnímání historie jako in-



terpretativní vědy, ale při výuce prezentuje historii jako jeden narativ.

Centrální kutikulární otázkou pro výuku historie zůstává vyvážení mezi deklarativními a **procedurálními** znalostmi (VanSledright, 1996). Wansink a kolektiv (2017) uzavírají, že historická znalost by neměla být prezentována jako faktická nebo subjektivní záležitost, ale jako otevřený narativ založený na průkaznosti, který může být zpochybňován a reflektován. V souvislosti s výukou historie se tedy otázka primárně týká toho, **jak se epistemická přesvědčení žáků a studentů (i učitelů) mohou transformovat směrem k epistemickým přesvědčením expertů-historiků** (Lee & Ashby, 2000; VanSledright, 2004). Beněš (2005, s. 21) uvádí, že „školní dějepis nemá vychovávat odborníky; má prostřednictvím dostupných prostředků ... vychovávat ke stylu myšlení potřebnému pro porozumění sociální skutečnosti, která má historickou povahu, a tím přispívat k tvorbě myšlenkové kultury jedince i společnosti“.

Několik posledních dekád výzkumníci pro oblast matematiky, přírodních věd a historie popisují kognitivní aspekty v kontextu dané disciplíny tím, že studují uvažování expertů (Shreiner, 2014). Nechceme po žácích, aby začali uvažovat jako historici, ale můžeme jim toto myšlení přiblížit a vést jejich uvažování podobným směrem. Následující pasáže věnujeme relevantním diferencím mezi expertem a začátečníkem, přičemž expertní validizace nástroje BHQ je jednou ze součástí empirické části této studie.

## 2.2 Diference mezi začátečníky a experty-historiky

Historik je schopný komparovat, uvádět do kontrastu a kombinovat informace z rozličných zdrojů pro vytvoření koherentního mentálního modelu historické události na základě hodnocení pohnutek autora prostřednictvím čtení implicitních informací v textu (VanSledright, 2002a). Na příkladu výzkumu dvou historiků, z nichž jeden byl expert na události občanské války v USA a druhý nikoli, došel Wineburg (1998) k závěru, že i když historik nebyl expert na danou oblast, byl schopný formulovat argumenty z předložených pramenů, jelikož používal metodologické přístupy historické vědy. VanSledright (2010) doplňuje, že začátečníci přistupují k historii dekontextualizovaně a autor historického sdělení podle nich podává neutrální informace. Na základě výzkumu mezi středoškolskými studenty a experty dospěl Wineburg (1991a) k závěru, že experti se zaměřovali na hledání implicitních informací v textu (text jako komunikace mezi autorem a jeho čtenáři). Dokonce i zdatní studenti se snažili o vytvoření přímočarého smyslu z textu a opomíjeli implicitní prvky v textu. S textem manipulovali jako s neutrálním a objektivním zdrojem o minulosti a opomíjeli kontext. Tento aspekt podtrhává VanSledright (2004, s. 344): „... možná nejpozoruhodnější je, že jejich [začátečníků] epistemologie textu je často diametrálně odlišná od epistemologie odborníků. Jinými slovy se domnívají, že význam je v textu nezprostředkovaný



autorem a jejich úkolem je ho [význam] správně extrahovat“.

Wineburg (2001) dodává, že přestože někteří zdatní studenti disponují souborem dostatečných kognitivních a meta-kognitivních strategií pro budování porozumění (jednoho) textu, tak v případě, kdy jsou tyto studenti vystaveni většímu množství historických zdrojů, selhávají při budování porozumění. Rouetová a její kolegyně (1998) zase upozornili na rozdílná kritéria při hodnocení zdrojů. V jejich výzkumu američtí a francouzští vysokoškolské studenti hodnotili dokumenty ve smyslu jejich užitečnosti a důvěryhodnosti, svá hodnocení měli odůvodnit a napsat esej, do jaké míry je možné obhájit americkou intervenci v panamské revoluci. V momentě, kdy se v textu objevily nesrovnalosti, tak se u studentů snížila důvěra v daný text. Naopak historici daný text ocenili a použili více kritérií při jeho hodnocení (hledisko obsahu, kdo text napsal). Konfliktní perspektivy mají být uchovány spíše jako klíč pro to, jak má být historická událost vysvětlena, než jako signál, že jeden zdroj je (automaticky) méně důvěryhodný (Wiley et al., 2020).

Tuto subkapitolu uzavíráme zjištěním Wineburga (1991a, 1991b), který na základě výzkumu začátečníků a expertů identifikoval tři heuristiky typické pro experty: 1. zdrojování (vazba na autora, datum, adresáty a účel psaní), 2. kontextualizace (umístění dokumentu do času a místa, tj. brání v potaz okolnosti obklopující událost, a jak souvislosti mohly ovlivnit obsah dokumentu) a 3. potvrzování (porovnávání událostí a důkazů napříč více zdroji).

Pedagogicko-psychologický výzkum v oblasti epistemických přesvědčení v kontextu doménově specifického přístupu k výuce historie vzhledem k užitému nástroji v empirické části této studie rozebíráme v intencích vývojového modelu epistemických přesvědčení.

### 3. VÝVOJOVÝ MODEL EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ

Počátky zájmu o epistemická přesvědčení jsou spjaté s výzkumem Perryho (1970). Také jeho pokračovatelé se převážně zaměřovali na longitudinální výzkum fenomenologického charakteru (Juklová, 2020) s tím, že se začala ozývat kritika mířící na linearitu rozvoje epistemického přesvědčení a na jednodimenzionální pojetí pokračovatelů rozvíjejících Perryho model (např. tříúrovňový model reflektivního uvažování – Kitchener & King, 1981; model argumentativního uvažování – Kuhn, Cheney & Weinstock, 2000). Vývojové modely v různých terminologických nuancích referují ke třem základním epistemickým úrovním (Barzilai & Kaʿadan, 2017), které již uvádíme v doménově specifickém vztahu výuky historie:

**1. Objektivismus** (*realism; dualism; absolutism; CS*). Znalost je vnímána jako objektivní a z faktů složený konstrukt, který může být excerpován přímo ze zkušenosti a vnější pozorovatelné reality. Tato úroveň se obvykle přimyká k situacím, ve kterých žák získává první zkušenosti s výukou historie. Minulost a historie jsou ztotožňovány. Artefakty minulosti „říkají“, jak se „to“ skutečně stalo (existu-



je jeden správný příběh). Externí autority (historik, učitel, učebnice) jsou vnímány jako jediné kompetentní zdroje schopné oddělit správné informace od těch chybných (Lee & Ashby, 2000; *under-socialized* – národní narativ, memorování faktů, perspektiva vítězů – Young & Muller, 2010). Tento přístup umožňuje žákům vnést určitou dávku jistoty do nejistého světa. V intencích historické vědy se jedná o naivní myšlenku vědecké objektivitativy (Kloppenberga, 1989). Problém nastává v situacích, kdy jsou žáci vystaveni kontradiktorním výkladům (protichůdná svědectví). Poznávající se kognitivně zarazí, zachytí do mentální slepé uličky a přestává rozumět. Školní výuka historie tuto epistemickou úroveň vítá, jelikož lépe koresponduje s technokratickými postupy. Ve velmi sporných situacích akceptuje i radikální subjektivismus (viz níže), aby se vyhnula konfrontaci (VanSledright & Maggioni, 2016).

**2. Subjektivismus** (*relativism; multiplicity; SS*). Zpočátku je znalost vnímána jako relativní konstrukt (všechny pohledy mají stejnou váhu, neexistuje absolutní pravda), následně jedinec tenduje podporovat jednu stranu. Interpretace jsou vnímány jako záležitosti názoru, přeceňuje se role subjektu (svědek historické události jako nejspolehlivější zdroj). Poznávající nenastavuje kritéria posuzování (selektivní výběr informací; *over-socialized* – znalost záleží na poznávajícím – Young & Muller, 2010). Při kritice brání výběr na základě tvrzení, že v demokratických společnostech má každý právo na svůj názor (VanSledright, Maggioni & Reddy,

2011; přijetí závěru na základě většinového hlasování – VanSledright, 2002b). V této rovině se jedná o naivní subjektivismus (kompletní relativismus – Kloppenberg, 1989) referující o historii jako fundamentálně subjektivní záležitosti. Obě tyto úrovně (1 a 2) reprezentují miskoncepční přístup v kontextu historie jako vědecké disciplíny i školního předmětu (Puustinen & Khawaja, 2020).

**3. Krierialismus** (*contextualism; evaluativism; objectivism-subjectivism; CrS*). Znalost je vnímána jako individuální a společenský konstrukt, který však může být objektivizován prostřednictvím důkazů (VanSledright & Maggioni, 2016). Tento přístup představuje nejvyšší úroveň sofistikovanosti. Multiperspektivita je nadále oceňována, ale pohledy jsou posuzovány na základě stanovených kritérií (VanSledright, 2002b). Přes přítomnost protichůdných důkazů tak mohou být konstruovány i odůvodněné závěry. V intencích historické vědy představuje tato pozice pragmatický hermeneutický přístup, který podle Kloppenberga (1989) nahrazuje vznešenou představu vědecké objektivitativy a noční měru naprostého relativismu. Koordinace objektivních informací a subjektivního přístupu stojí na **metodologických základech historické vědy určených zvolenými kritérii** (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2010).

Vývojové trajektorie konceptuální změny ve vnímání historie 7–14letých žáků mapovali Lee a Ashby (2000) nebo Lee a Shemilt (2003) v projektu „CHATA“ (*Concepts of History and*



*Teaching Approaches*), přičemž definovali šest vývojových úrovní, které je možné kategorizovat do třech epistemických přístupů uvedených výše. Ve shodě s těmito autory zdůrazňujeme, že jednotlivé metakoncepty (včetně epistemického přesvědčení) se nevyvíjejí paralelně a v kontextu výuky se spíše jedná o transformaci žákovských miskonceptů spíše než o postupnou akumulaci správných myšlenek. Lee a Shemilt (2003) doplňují, že např. rozvoj žákovských představ o spolehlivosti zdrojových důkazů (posuzování na základě zvolených kritérií) může sloužit jako příklad důležité konceptuální změny v jejich uvažování. Podle Kuhnové a kolektivu (2000) nejsou studenti na konci sekundárního vzdělávání ještě schopni „koordinovat objektivní a subjektivní dimenze poznávání a znalosti“ (s. 310). Naopak VanSledright (2002b) kontruje, že již žáci 5. tříd mohou být učení interpretativní povaze historie a investigativním způsobům. Jak podtrhávají VanSledright a Reddyová (2014), rozvoj jedince je zapotřebí vnímat v nelineární podobě. Gottlieb a Wineburg (2012) doplňují, že jedince není možné „umístit“ do určité epistemické pozice. Ukazuje se, že normou je spíše epistemická inkonzistence (*switching* – *ibid.*; *wobbling* – VanSledright & Reddy, 2014), jelikož epistemické přístupy nejsou izolované od kontextu, jedinec je měnì v závislosti na interagujících faktorech, což souvisí s jeho adaptabilitou (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009).

#### 4. OPERACIONALIZACE VÝVOJOVÉHO MODELU EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ V DOMĚNĚ HISTORIE ZA ÚČELEM MĚŘENÍ

Za významný bod v oblasti empirického uchopení epistemického přesvědčení v oblasti historie považujeme studie z první dekády nového milénia (Maggioni, Alexander & VanSledright, 2004; Maggioni et al., 2009), kdy Maggioniová a její kolegové definovali tříúrovňový model rozvoje epistemického přesvědčení v oblasti historie (*Beliefs in Learning and Teaching History Questionnaire* – BLTHQ), původně určeného pro studenty učitelství 1. stupně, přičemž stavěli na předchozích modelech epistemické kognice (Kitchener & King, 1981; Kuhn et al., 2000) a historického myšlení (Lee & Shemilt, 2003; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Na základě optimalizace nástroje BLTHQ vznikl výzkumný nástroj zaměřený na diagnostiku jedincova přesvědčení o historii (*Beliefs about History Questionnaire* – BHQ; Maggioni, 2010). Kromě třífaktorového řešení přinesla řada navazujících výzkumů rozporuplné nálezy, které souhrnně prezentujeme v tabulce 1. Velmi často se při tom jednalo o spojení CS a SS do jednoho faktoru a (b) CrS do druhého faktoru. Teoretickým argumentem pro spojování položek původně příslušejících do CS nebo SS je východisko, že oba přístupy postrádají „kritéria, jak se vypořádat s interpretací protichůdných tvrzení“ (*ibid.*, s. 121). Naopak ve studii Stoela et al.





**Tab. 1** Přehled nálezů použitých podob nástroje BHQ v předchozích studiích

<b>Studie Užitý nástroj</b>	<b>Počet (N), profil respondentů, země realizace výzkumu</b>	<b>Základní popis, faktorové složení a reliabilita</b>
Maggioni et al., 2004 BLTHQ	72, učitelé 1. stupně, USA	21 položek (z analýzy vyřazena 1 položka u obou faktorů) Faktor 1 (vysoké skóre = CS vs. nízké skóre = CrS); $\alpha$ 0,72 pro pre-test i post-test Faktor 2 (SS); $\alpha$ 0,63 pre-test, $\alpha$ 0,70 post-test
Maggioni et al., 2009 BLTHQ	58, učitelé 1. stupně, USA	Analýza 12 položek ze studie Maggioni et al., 2004 Doplněno o analýzu retenčního post-testu stejného výzkumu (zahrnutý jen ty položky, které jednoznačně sytily pouze jeden ze dvou faktorů, a zároveň ty, jejichž syčení v předchozích měřeních nabývala vysoké úrovně) Faktor 1 (CrS); $\alpha$ 0,61, 0,76 a 0,71 (7 položek) Faktor 2 (SS); $\alpha$ 0,51, 0,60 a 0,62 (5 položek)
Maggioni, 2010 BHQ	66, učitelé 1. a 2. stupně a SŠ, USA	Faktor 1 (7 položek SS + 4 položky CS); $\alpha$ 0,78 Faktor 2 (8 položek CrS + 3 SS, ale s negativním vztahem); $\alpha$ 0,72
Stoel et al., 2015 BHQ	74, 11. ročníky (průměrný věk – 16,6 let), Nizozemí	Faktor 1 (9 položek CS a SS); $\alpha$ 0,81/0,81 (pre-test/post-test) Faktor 2 (6 položek CrS); $\alpha$ 0,57/0,40 (pre-test/post-test pro $N = 43$ ) – faktor vyjmut z hlavní studie
Mierwald et al., 2016 BHQ	Studie 1 124, 11. a 12. roč- níky (medán – 16,51 let), Německo Studie 2 224, studenti učitelství historie, Německo	Studie 1 Faktor 1 (SS + CS; 14 položek); $\alpha$ 0,71 Faktor 2 (CrS; 8 položek); $\alpha$ 0,70 Studie 2 (modifikovaná verze BHQ; čtyřstupňová škála) CS (6 položek; $\alpha$ 0,69) SS (5 položek; $\alpha$ 0,70) CrS (8 položek; $\alpha$ 0,68)
Namamba & Rao, 2016 BHQ	30, učitelé historie, Tanzanie	Přidání jedné položky do CS CS (6 položek; $\alpha$ 0,61) SS (9 položek; $\alpha$ 0,83) CrS (8 položek; $\alpha$ 0,62)
Stoel et al., 2017b BHQ	2 pilotní výzkumy 140, 74; 11. roční- ky, Nizozemí Hlavní studie 95, 11. ročníky, Nizozemí	CS – nedostatečná reliabilita – vyřazeno z hlavní studie; podobně 2 položky z CrS (nízké syčení) SS (9 položek; pre-test $\alpha$ 0,77 pro $N = 90$ ; post-test $\alpha$ 0,85 pro $N = 90$ ) CrS (6 položek; pre-test $\alpha$ 0,65 pro $N = 88$ ; post-test $\alpha$ 0,65 pro $N = 92$ )
Stoel et al., 2017a BHQ (7 položek) + autory vytvořené položky	922; 11. a 12. roč- níky (556 – Ø 17 let; 366 – Ø 18 let) Nizozemí	Naïve scale (15 položek) Nuanced scale (11 položek) Pouze 1 faktor splnil kritéria spolehlivosti (nature of knowing-nuanced, 6 položek, z toho 2 položky nástroje BHQ: 1, 7)



(2017a) autoři nedoporučovali CS a SS spojovat do jedné kategorie, jelikož exploratorní faktorová analýza (EFA) na vzorku 922 studentů 10. a 11. ročníků odhalila pět faktorů, přičemž pouze jeden faktor jednoznačně naplnil standardy spolehlivosti měřicího nástroje.

## 5. METODOLOGIE ŠETŘENÍ

### 5.1 Cíl šetření, výzkumná otázka a hypotézy

Cílem šetření bylo přezkoumat faktorovou strukturu přeloženého nástroje BHQ (Maggioni, 2010) adaptovaného na české prostředí. Předpokladem bylo, že nástroj prokáže stabilní třífaktorovou strukturu, ve které každá dimenze bude představovat samostatný faktor, a prokáže se přijatelným koeficientem spolehlivosti.

### 5.2 Výzkumný vzorek

Šetření bylo realizováno v lednu 2021 prostřednictvím online dotazníku v aplikaci Survio na vzorku 216 učitelů, přičemž bylo vyřazeno 11 odpovědí z důvodu nedokončení celého dotazníku. Učitelé byli kontaktováni e-mailem či prostřednictvím vedení škol, které v minulosti spolupracovalo s autory článku (dostupný výběr). Dotazník byl dále šířen prostřednictvím zájmových sociálních sítí, které mohly oslovit cílové učitele. Kohorta respondentů je poměrně heterogenní. Oproti výzkumu L. Maggioni (2009) a A. Namamba společně s C. Rao (2016), kteří se zaměřili na učitele 1. stupně ZŠ, respektive na učitele dějepisu/historie pro 2. stupeň

ZŠ/SS, v případě našeho východiska bylo zohledněno zejména aktivní zapojení participantů do výuky dějepisu/historie/vlastivědy (bez ohledu na jejich vystudovaný studijní program), nebo jejich aktuální studium učitelského studijního programu či Studium v oblasti pedagogických věd. Náš přístup tak primárně klade důraz na epistemická přesvědčení všech učitelů, kteří pracují nebo potenciálně po dokončení studia budou pracovat ve školní praxi s historickou látkou, což v souhrnu věrněji odráží pedagogické milieu působící na žáky a studenty.

Skupině respondentů dominují ženy oproti mužům, což souvisí s feminizací školství. Podobně převažují respondenti s dokončeným magisterským vzděláním v některém programu zaměřeném na učitelství vůči respondentům s jiným typem vzdělání. Z hlediska zaměření studijního programu měli absolventi programu učitelství 1. stupně ZŠ a programu učitelství 2. stupně ZŠ zastoupení shodně okolo 15%. Největší zastoupení pak měli absolventi programu učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ, a to 40% z dotazovaného vzorku, přičemž podobně jako absolventi pouze učitelství 2. stupně ZŠ převládali respondenti, u kterých byl jeden ze studovaných oborů dějepis nebo historie. Poměrně velkou skupinu tvořili prozatím nekvalifikovaní dotazovaní. Při sledování celkové doby praxe nebyl do statistiky zahrnut aktuálně běžící školní rok 2020/2021, a proto počet respondentů bez praxe přesáhl 10%. Přesně polovinu dotazovaných tvořili učitelé s praxí do deseti let. S rostoucí délkou praxe pak četnost ve zkoumaném vzorku klesala. V případě průměrného týdenního počtu hodin výuky dějepisu jsme zaznamenali výrazný



podíl v intervalu do čtyř hodin týdně. Je to dáno právě tím, že do zkoumaného vzorku respondentů byli zahrnuti učitelé 1. stupně ZŠ vyučující vlastivědu, která není tolik hodinově dotována, a především tím, že žádný z vyučujících nebyl specialista pouze na tento předmět. Na druhou stranu učitelů, jejichž úvazek z větší části naplňovala výuka dějepisu/historie, byla výrazná menšina – 10 %.

Z hlediska prostorové distribuce působení jednotlivých respondentů podle krajů ČR bylo s ohledem na velikost jednotlivých krajů a hlavně s ohledem na aktivní vazby na naši domovskou instituci nejvíce dotazovaných z Ústeckého kraje (30 %), dále pak z kraje Středočeského (13 %) a vzdálenějšího Jihomoravského (10 %). Ostatní kraje měly zastoupení v řádu jednotek procent.

**Tab. 2** Charakteristika výzkumného vzorku v kontextu demografických údajů

Proměnná	Odpověď	Relativní četnost (%)
<b>Gender</b>		
	Ženy	73
	Muži	26
	Nechci odpovídat	1
	Jiné	0
<b>Dosažené vzdělání</b>		
	Mgr.	74
	Ing.	4
	Bc.	11
	Jiné	11
<b>Studijní program v Mgr. stupni studia</b>		
	Vystudoval/a jsem studijní program učitelství	68
	Vystudoval/a jsem neučitelství studijní program, mám dostudované „učitelské minimum“ (= SPV, dříve DPS)	8
	Nemám vystudovaný program učitelství/učitelství minimum a ani aktuálně nestuduji	2
	Aktuálně studuji program učitelství nebo „učitelské minimum“	220
<b>Zaměření studijního programu (kvalifikace)</b>		
	Učitelství 1. stupně ZŠ	16
	Učitelství 2. stupně ZŠ (z toho s oborem dějepis/historie)	18 (81)
	Učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ (z toho s oborem dějepis/historie)	42 (95)
	Aktuálně nekvalifikovaný/á (studuji nebo nemám vystudovaný program učitelství ani „učitelské minimum“)	24



<b>Celková doba praxe</b>		
	Bez praxe	11
	1–5 let	36
	6–10 let	14
	11–15 let	9
	16–20 let	8
	21–25 let	7
	26–30 let	7
	31 a více let	8
<b>Průměrný počet hodin výuky dějepisu (vlastivědy, historie) týdně</b>		
	0	16
	1–2	36
	3–4	12
	6–8	14
	9–10	9
	11 a více	13
<b>Kraj působnosti na škole</b>		
	Žádný	6
	Mimo ČR	0
	Hlavní město Praha	7
	Středočeský kraj	13
	Jihočeský kraj	2
	Plzeňský kraj	3
	Karlovarský kraj	6
	Ústecký kraj	30
	Liberecký kraj	3
	Královéhradecký kraj	7
	Pardubický kraj	2
	Kraj Vysočina	2
	Jihomoravský kraj	10
	Olomoucký kraj	2
	Moravskoslezský kraj	6
	Zlínský kraj	1



### 5.3 Popis nástroje, překlad, procedura a distribuce

Maggionová (2010) definovala v nástroji BHQ (22 položek) tři přístupy (*stances*) kopírující úrovně ve vývojových epistemických modelech:

- CS (položky 5, 9, 16, 19 a 20)

Př.: *Fakta hovoří sama za sebe.* (16)

- SS (položky 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 17 a 22)

Př.: *Dobří žáci vědí, že dějiny jsou ve své podstatě věci názoru.* (6)

- CrS (položky 1, 3, 7, 11, 13, 15, 18 a 21)

Př.: *Porovnávání pramenů a chápání autorova pohledu na věc jsou nezbytnými složkami učení se dějepisu.* (13)

Při překladu nástroje jsme se drželi protokolu doporučeného v rámci kros-kulturních výzkumů (Klassen et al., 2009). Kros-kulturní validizace zahrnuje zjištění, zdali nástroj, který vznikl v určitém sociokulturním kontextu, je smysluplně aplikovatelný, a tedy ekvivalentní pro užití v jiném sociokulturním rámci (Huang & Wong, 2014). Klassen a kolektiv (2009) uvádějí tři kroky: 1. překlad a zpětný překlad do původního jazyka (*translation – back-translation process*), 2. zapojení bi- nebo multi-lingvních jedinců, které lze považovat za experty v příslušné výzkumné doméně (aby byl překlad správný nejen jazykově, nýbrž i platný ve smyslu své podstaty), 3. reflexe, zda změny v překladech (změna větné stavby a formulací) odrážejí pouze zohlednění sociokulturních a jazykových rozdílů a nezakreslují původ-

ní význam výzkumného nástroje. V prvním kroku jsme využili dva akademiky (ISCED 8) s jazykovou úrovní C2 (postgraduální studium anglického jazyka). Zpětný překlad opět učinili dva akademici (ISCED 7 a 8, oba s jazykovou úrovní C2). Ve druhém kroku jsme oslovili bilingvního překladatele (ISCED 7), který zároveň učí na SŠ, dále odborníka na oblast pedagogické psychologie<sup>6</sup> a historika (oba ISCED 8). Odborníci na oblast pedagogické psychologie a historie byli přítomni i v závěrečném, třetím kroku, při kterém byl komunikován konstrukt epistemického přesvědčení s expertem (doc.) věnujícím se vzdělávání cizinců, pluringvismu, didaktice českého jazyka, onomastice a frazeologii. Respondenti se vyjadřovali na šestistupňové Likertově škále (1 = silně nesouhlasím, 6 = silně souhlasím). Po překladu a úpravě zahraničního nástroje proběhla pilotáž (prosinec 2020) u šesti respondentů (dva učitelé 1. stupně ZŠ, dva učitelé dějepisu 2. stupně ZŠ, jeden student učitelství pro 1. stupeň ZŠ a jeden student učitelství historie pro SŠ). Hlavní sběr dat proběhl v lednu 2021 online formou (Survivo.cz).

### 5.4 Analýza dat

V první fázi bylo zjišťováno, zda se u položek nachází dostatečná variabilita dat. Z tabulky 2 lze vysledovat, že u všech položek se objevila dostatečná míra variability. Ve zkoumaném vzorku byly zastoupeny u každé položky všechny hodnoty

<sup>6</sup> Druhý autor tohoto příspěvku. Úlohou příslušného experta bylo spolupodílet se na reflexi zachování interpretační roviny pro zjišťování pedagogicko-psychologického konstrukt epistemických přesvědčení (konstruktová validita).

**Tab. 3** Variabilita dat v kontextu položkové analýzy nástroje BHGQ

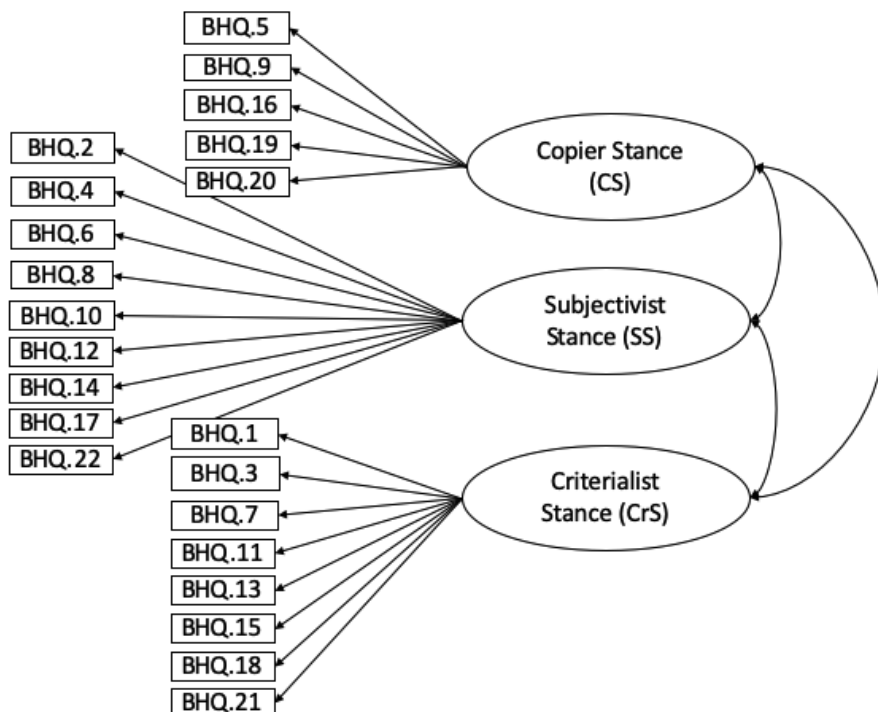
<b>Položky</b>	<b>Průměr (SD)</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>	<b>Šikmost</b>
BHQ.1	4,83	1,26	-1,01
BHQ.2	3,49	1,30	0,01
BHQ.3	4,31	1,09	-0,40
BHQ.4	2,93	1,28	0,47
BHQ.5	3,24	1,47	0,22
BHQ.6	3,38	1,27	0,05
BHQ.7	4,96	1,12	-1,29
BHQ.8	2,78	1,23	0,46
BHQ.9	2,77	1,24	0,45
BHQ.10	2,53	1,47	0,66
BHQ.11	4,54	1,33	-0,82
BHQ.12	2,74	1,28	0,31
BHQ.13	4,86	1,10	-1,04
BHQ.14	3,10	1,40	0,25
BHQ.15	4,01	1,27	-0,29
BHQ.16	3,74	1,28	-0,19
BHQ.17	3,64	1,18	-0,36
BHQ.18	4,24	1,00	-0,55
BHQ.19	3,34	1,43	0,22
BHQ.20	3,63	1,51	-0,23
BHQ.21	4,64	1,09	-0,92
BHQ.22	1,96	1,13	1,52

*Pozn.: U všech položek bylo dosaženo extrémních hodnot (min. = 1; max. = 6). K výpočtu šikmosti byl použit upravený Fisherův–Pearsonův standardizovaný momentový koeficient.*

Likertovy škály, průměr se pohyboval kolem středových hodnot ( $M = 1,96-4,96$ ) i směrodatná odchylka naznačila dostatečnou variabilitu odpovědí ( $SD \geq 0,99$ ).

K ověření validity testu byla použita konfirmační faktorová analýza (CFA). CFA

ověřuje latentní faktorovou strukturu empiricky získaných dat s předem zvolenou teorií či předpokladem, které jsou často vyjádřeny strukturálním modelem (Brown, 2006). V tomto případě jsme testovali dimenze do-  
tazníku BHQ a jejich faktorovou strukturu



**Obř. 1.** Původní třídimenzionální model navržený Maggioniovou (2010) s čísly položek vztahujících se k jednotlivým dimenzím

s ohledem na data získaná od vybrané populace českých učitelů. Pro kalkulaci CFA byl použit statistický program R 4.0.3, balíček „lavaan“ (verze 0.6-7). Vzhledem k povaze dat byla zvolena robustní verze odhado-

vacího algoritmu ML (Robust Maximum Likelihood – MLR), který prokázal vhodné vlastnosti při výpočtech s ordinálními daty použitými v dotazníku BHQ (Lei & Shiverdecker, 2020).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Autoři Lei a Shiverdecker otestovali a porovnali několik odhadovacích algoritmů na ordinálních datech s chybějícími údaji vytvořených simulací Monte Carlo. Autoři přehledně shrnují čtyři testované odhadovací algoritmy, konkrétně WLSMV (Weighted Least Square Mean and Variance adjusted), MLR (Robust Maximum Likelihood), MLR-CAT (Robust Maximum Likelihood s převedením ordinálních dat na kategorické) a ML-CAT (Maximum Likelihood s převedením ordinálních dat na kategorické). Ačkoli v mnoha případech se ukázalo jako optimální využití MLR-CAT, obzvláště v případech, kdy posuzovací škály nabízely méně možností (2–3), v některých situacích se ukázaly vhodnější jiné odhadovací algoritmy. Konkrétně v případech, kdy se ukazuje nízká velikost vzorku ( $N < 200$ ) a počet nabízených možností se rovná pěti, autoři doporučují použít MLR. Velikost vzorku v překládané studii ( $N = 216$ ) se blíží „kritické“ hranici ( $N < 200$ ) podobně jako počet možností v kontextu Likertovy škály (6).

## 6. VÝSLEDKY

Nejdříve byly metodou CFA posuzovány jednotlivé tři subsškály BHQ dotazníku samostatně, abychom ověřili jejich jednodimenzionalitu. Na základě faktorových zátěží položek u jednotlivých dimenzí a přijatelnosti indexů shody byly položky jednotlivých dimenzí označeny a revidovány. Očekávaným předpokladem bylo doložit originální model navzájem korelovaných dimenzí (obr. 1).

U dimenze CS byly zaznamenány velmi nízké faktorové zátěže téměř u všech testovaných položek ( $< 0,50$ ) s výjimkou položky BHQ.16 (0,54). Hodnoty posuzující vhodnost modelu pro faktorovou strukturu CS projevily vlastnosti  $\chi^2/df(5) = 1,70$ ;  $CFI = 0,94$ ;  $TLI = 0,87$ ;  $RMSEA = 0,06$ ;  $SRMR = 0,04$ , které nakonec nespĺnily podmínky dobrého modelu a ani redukci položek se nepodařilo vlastnosti modelu vylepšit. Index vnitřní konzistence položek nezaručil spolehlivost měření pro žádný z testovaných modelů ( $\alpha 0,51$ ;  $\omega 0,51$ ).

Dimenze SS zprvu ukázala hodnoty akceptovatelného modelu  $\chi^2/df(27) = 2,18$ ;  $CFI = 0,93$ ;  $TLI = 0,91$ ;  $RMSEA = 0,08$ ;  $SRMR = 0,05$ , nicméně u některých položek se ukázaly velmi nízké faktorové zátěže.

Naopak položka BHQ.19 původně přiřazená k dimenzi CS vykazovala překvapivě akceptovatelnou zátěž. Vzhledem k historii prolínání faktorů v předchozích studiích jsme tuto položku do dimenze také zařadili (Maggioni, 2010). Po důsledné revizi položek, kde byly z modelu vynechány položky BHQ.2, BHQ.14 a BHQ.22 a naopak přidána položka BHQ.19, byl nalezen ještě vhodnější model než v původní verzi dotazníku, který nabídl velmi dobré vlastnosti,  $\chi^2/df(5) = 1,49$ ;  $CFI = 0,98$ ;  $TLI = 0,97$ ;  $RMSEA = 0,05$ ;  $SRMR = 0,04$ . Vnitřní konzistence byla velmi dobrá ( $\alpha 0,81$ ;  $\omega 0,81$ ) a z toho důvodu byl tento model pro příslušnou dimenzi přijat.

Konečně i model dimenze CrS projevilo po revizi položek (vyjmuté BHQ.13 a BHQ.15), z důvodu nízkých faktorových zátěží přijatelné hodnoty  $\chi^2/df(9) = 2,20$ ;  $CFI = 0,95$ ;  $TLI = 0,92$ ;  $RMSEA = 0,08$ ;  $SRMR = 0,04$  a prokázal se také ucházející vnitřní konzistencí ( $\alpha 0,74$ ;  $\omega 0,75$ ).

Jelikož žádný z původních výzkumů nenaznačil existenci latentního faktoru, vytvořili jsme model obou korelovaných faktorů SS a CrS (obr. 2). Tento model, který byl kombinací dvou zachovaných faktorů (SS a CrS), poukázal na výsledné indexy shody (tab. 4) pohybuující se na hranici přijatelnosti modelu. Přestože někte-

**Tab. 4** Indexy shody (*goodness-of-fit indices*) pro finální testované modely metodou CFA

Model	$\chi^2$	$df$	$\chi^2/df$	$CFI$	$TLI$	$RMSEA$	$SRMR$
CS	3,611	2	1,70	0,96	0,89	0,06	0,03
SS	20,792	14	1,49	0,98	0,97	0,05	0,04
CrS	19,810	9	2,20	0,95	0,92	0,08	0,04
2F Model SS+CrS	124,638	64	1,95	0,91	0,88	0,07	0,08

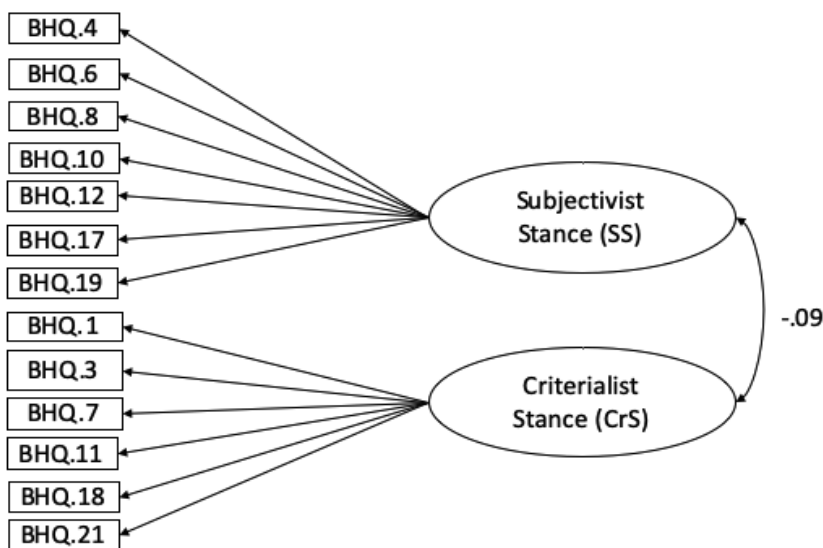


ré indexy nebyly vyhovující ( $TLI < 0,90$ ), v modelu spolu dimenze SS a CrS signifikantně nekorelovaly ( $r = -0,09$ ,  $p = 35$ ), společně však všechny položky dosáhly přijatelné vnitřní konzistence ( $\alpha 0,74$ ;  $\omega 0,65$ ) za podmínky, že jedna z dimenzí byla skórována negativně. Model s nekorelovanými dimenzemi dosahuje téměř identických hodnot indexů shody. V tabulce 5 jsou prezentovány faktorové zátěže položek.

## 7. EXPERTNÍ VALIDIZACE

Na vzorku 20 vybraných vysokoškolsky vzdělaných odborníků (dále „expertů“) v oboru, jehož název obsahoval termín „dějiny“ či „historie“ (např. „České

dějiny“, „Historie/Obecné dějiny“), byla provedena expertní validizace výsledných dimenzí dotazníku BHQ (podobně Stoel et al., 2017a). Vycházíme při tom z tzv. expertního modelu učení (Ericsson, 2009), tj. z rozdílů v uvažování mezi experty-historiky a začátečníky. Teoreticky je možné předpokládat vyšší úroveň sofistikovanosti v oblasti epistemických přesvědčení expertů-historiků (VanSledright, 2004). Očekávali jsme, že experti budou mít tendenci k vyšším skórum v dimenzi CrS, která indikuje sofistikovanější přístup k povaze historických znalostí. Vzorek se skládal z 10 žen a 10 mužů ve středním věku ( $M = 38,65$ ,  $SD = 8,43$ ). V tabulce 6 uvádíme základní údaje o vzdělání expertního souboru.



Obr. 2. Autory zkoumaný výsledný dvoudimenzionální model

**Tab. 5** Standardizované hodnoty faktorových zátěží jednotlivých položek na faktory u výsledných testovaných modelů

Faktorové subškály	CS		SS		CrS		Dvoufaktorový model SS+CrS	
	Std. koef.	Std. chyba	Std. koef.	Std. chyba	Std. koef.	Std. chyba	Std. koef.	Std. chyba
BHQ.5	0,492	0,161	–	–	–	–	–	–
BHQ.9 <sup>†</sup>	0,323	0,120	–	–	–	–	–	–
BHQ.16	0,538	0,141	–	–	–	–	–	–
BHQ.19 <sup>**</sup>	0,349	0,154	0,552	0,096	–	–	0,553	0,096
BHQ.20	0,443	0,171	–	–	–	–	–	–
BHQ.2 <sup>†</sup>	–	–	0,487	0,097	–	–	–	–
BHQ.4	–	–	0,701	0,078	–	–	0,701	0,078
BHQ.6	–	–	0,588	0,096	–	–	0,565	0,097
BHQ.8	–	–	0,626	0,092	–	–	0,628	0,092
BHQ.10	–	–	0,520	0,104	–	–	0,523	0,105
BHQ.12	–	–	0,751	0,083	–	–	0,754	0,083
BHQ.14 <sup>†</sup>	–	–	0,530	0,098	–	–	–	–
BHQ.17	–	–	0,636	0,092	–	–	0,631	0,095
BHQ.22 <sup>†</sup>	–	–	0,442	0,108	–	–	–	–
BHQ.1	–	–	–	–	0,692	0,104	0,680	0,102
BHQ.3	–	–	–	–	0,524	0,099	0,531	0,098
BHQ.7	–	–	–	–	0,663	0,116	0,664	0,113
BHQ.11	–	–	–	–	0,641	0,099	0,644	0,095
BHQ.13 <sup>†</sup>	–	–	–	–	0,437	0,094	–	–
BHQ.15 <sup>†</sup>	–	–	–	–	0,418	0,096	–	–
BHQ.18	–	–	–	–	0,437	0,094	0,425	0,097
BHQ.21	–	–	–	–	0,418	0,096	0,427	0,093

Pozn.: Všechny uvedené položky ukázaly hodnoty  $p < 0,05$ ; <sup>†</sup> položky byly z finálního modelu vyjmuty (hodnoty faktorových zátěží pocházejí z posledního modelu, ve kterém byly použity před vyřazením); <sup>\*\*</sup> položka byla mezi dimenzemi přesunuta.

**Tab. 6** Přehled dosaženého akademického titulu u expertního souboru

Nejvyšší získaný titul	N	Rok získání titulu (medián)
Mgr.	3	2016
Ph.D.	14	2014
Doc.	3	2017



V tabulce 7 se nacházejí podrobněji rozepsané získané hodnoty expertů na jednotlivých položkách vybraných dimenzí, které naznačují, že vyšších hodnot bylo dosahováno u dimenze CrS, zatímco položky dimenze SS ukazovaly nižší hodnoty.

## 8. INTERPRETACE DAT

### A DISKUSE

Tato studie si kladla za cíl validizovat nástroj BHQ určený pro měření epistemických přesvědčení k povaze historických znalostí. Původní verze nástroje BHQ je rozdělena do tří základních dimenzí: napodobující přístup (CS; znalost je neměnná a excerpovatelná z vnější objektivní reality), subjektivistický přístup (SS; znalost je subjektivní) a kritériální

přístup (CrS; znalost je objektivizovatelná prostřednictvím zvolených kritérií). V této studii bylo prostřednictvím CFA možné nalézt optimální faktorovou strukturu pouze u dimenzí SS a CrS. Expertní validizace podpořila předpoklady studie, tedy že experti skórovali v dimenzi CrS výše než v dimenzi SS.

Doporučená verze nástroje, která prokázala přijatelné hodnoty, je rozdělena na dvě dimenze. První dimenze je tvořená šesti položkami SS a jednou položkou CS. Seskupování položek SS a CS do jednoho faktoru je ospravedlnitelné v intencích společného znaku obou přístupů – jedinec nenastavuje (metodologická) kritéria při analýze historických zdrojů zejména v kontextu vytváření koherentní mentální reprezentace při práci s protichůdnými tvrzeními, což je jeden z typických

Tab. 7 Dosažené hodnoty expertů

Položky	Průměr	Směrodatná odchylka
<b>SS</b>		
BHQ.4	3,00	0,92
BHQ.6	3,20	1,24
BHQ.8	2,45	1,10
BHQ.10	2,10	1,02
BHQ.12	2,70	1,08
BHQ.17	4,10	1,02
BHQ.19	3,40	1,43
<b>CrS</b>		
BHQ.1	5,10	1,02
BHQ.3	4,75	0,72
BHQ.7	5,45	0,51
BHQ.11	5,45	0,60
BHQ.18	4,75	0,72
BHQ.21	4,80	0,70



znaků při práci s historickými zdroji (Maggioni, 2010). Toto seskupování je patrné i v dalších studiích (Maggioni, 2010; Mierwald et al., 2016; Stoel et al., 2015). Přijatelná spolehlivost škály SS byla potvrzena v předcházejících studiích (studenti učitelství – Mierwald et al., 2016; učitelé – Namamba & Rao, 2016; středoškolští studenti – Stoel, van Drie & Van Boxtel, 2017b). Druhá dimenze se skládá z šesti položek CrS. Ve shodě s výsledky této studie a dalších výzkumů cílených na respondenty z řad učitelů (Maggioni et al., 2009; Maggioni, 2010; Namamba & Rao, 2016) nebo studentů učitelství (Mierwald et al., 2016) vykazují dimenze dobré – nebo alespoň dostatečné – výsledné hodnoty spolehlivosti. Nižší hodnoty spolehlivosti měření se v případě aplikace škály CrS obvykle nacházely na vzorku středoškolských studentů (Stoel et al., 2015, 2017b; kromě položky BHQ.1 a 7 – Stoel et al., 2017a). U dimenze CS jsme našli mírně nedostatečnou podporu pro její faktorovou strukturu a především nepřijatelnou vnitřní konzistenci měření. Ačkoli stále shledáváme tento faktor smysluplným a věříme, že v měření epistemických přístupů k historii má své místo, upozorňujeme na velmi omezenou možnost interpretovat výsledky z této škály. Je možné, že po revizi položek a znovu-testování této škály na novém souboru ukáže škála přijatelné hodnoty měření. Zjištění, že dimenze CS nabyla hodnot těsně pod hranicí akceptovatelnosti, nejbližší koresponduje s výsledky studie Stoela a kolektivu (2017b), ve které tato

škála u vzorku středoškolských studentů nevykázala dostatečnou reliabilitu (nízké hodnoty rovněž – Mierwald et al., 2016; nízké hodnoty na vzorku učitelů – Namamba & Rao, 2016).

V další fázi ověřování možnosti využití předkládaného nástroje bylo zjištěno, zda dvě výsledné dimenze sdílí společný latentní faktor. Faktorová struktura nabídla hodnoty těsně pod hranicí přijatelnosti. Dimenze spolu nekorelují a jako nevhodnější se tedy nabízí využívat škály odděleně a neslučovat je dohromady.

Z výše uvedených výsledků navrhuje se přijmout dva faktory pro měření epistemických přesvědčení učitelů SS obohacené o jednu položku CS (BHQ.19) a CrS. Dimenze CS vykazovala nízké hodnoty spolehlivosti a pochybnou jednodimenzionální faktorovou strukturu, proto doporučujeme tuto dimenzi revidovat: revidovat znění některých položek, přidat položky (viz přidání jedné položky do dimenze ve studii Namamba & Rao, 2016) a analyzovat původní položky v nové validizační studii. Zároveň musíme zdůraznit, že v řadě studií se explicitně uvádí slovo „optimalizace“ daného nástroje („změna znění položky“, „doplnění položky“, „odstranění položky“, „čtyřstupňová Likertova škála“ – Mierwald et al., 2016; „pětistupňová škála“ – Namamba & Rao, 2016), avšak bližší specifikace změny zejména ve vztahu k jednotlivým položkám nebyly většinou uváděny. Změny obvykle vyplývaly z adaptace na příslušné socio-kulturní prostředí a z toho důvodu bude



hledání vazeb mezi zjištěnými výsledky a dalšími studiiemi vždy částečně problematické. Výzkumný vzorek se skládal z relativně heterogenního souboru (rozmanitý dosažený stupeň vzdělání, studijní program a jeho zaměření). Nabízí se realizace výzkumu na homogennějším souboru s vyšším počtem respondentů nebo například srovnání skupin učitelů s vystudovaným oborem učitelství dějepisu/historie (potenciál přínosu hodnocení impaktu vysokoškolského oborového prostředí na utváření epistemického přesvědčení, což ale nebylo předmětem této studie).

V navazujícím šetření v českém prostředí je možné replikovat zahraniční výzkumy v kontextu epistemických přesvědčení učitelů a jejich pojetí vyučování. McCrum (2013) ve svém výzkumu dospěl k závěru, že modernistické přesvědčení (*modernist beliefs* – minulost je poznatelná a reprezentovaná v textech historiků) souvisí s transmisivně-instruktivním způsobem vedení výuky (*teacher-centered approach*), zatímco postmodernistické přesvědčení (*post-modernist beliefs* – znalost jako konstrukce historiků, která dává smysl v kontextu prostřednictvím diskurzu) s přístupem výuky orientované na dítě (*pupil-centered approach*). Podobně Namamba a Rao (2016) na základě regresní analýzy prokázali, že úroveň CS a SS predikují transmisivně-instruktivní způsob vyučování, a naopak CrS predikuje na dítě orientované učení. Budoucí studie mohou využít tyto konstrukty ke kriteriální validizaci nástroje měřícího epistemická přesvědčení.

## 9. ZÁVĚR

Přes kritiku Wileyové a jejích kolegů (2020), že BHQ zjišťuje spíše přesvědčení o tom, jak je historie vyučována a učena, než že by se jednalo o epistemickou povahu historické znalosti, je daný instrument užíván v původní i modifikované verzi (vazba mezi strategickými znalostmi druhého řádu a kauzálním zdůvodňováním a CrS – Stoel et al., 2017b; koherence mezi epistemickými úrovněmi v kontextu historie jako vědy a výuky historie – VanSledright & Reddy, 2014). Podle Wineburga (1991a) práce s textem ve škole, v kontextu vývojového modelu epistemických přesvědčení, produkuje a posiluje objektivistickou úroveň, jelikož jsou učitelé akcentovány faktografické informace (Yeager & Davis, 2005) místo poselství autora (Afflerbach & VanSledright, 2001). Studenti si příliš nedělají starosti s tím, že je jakkoli problematické informace z textu extrahovat (definitivní, objektivní a spolehlivý doklad o skutečných událostech – VanSledright, 1997). Pamětní učení a orientace na znalosti posiluje vnímání znalosti jako souboru izolovaných jednotek (místo konceptuální struktury) a jako definitivní záležitosti (znalost je jistá, nepodléhá času, místu, aktérům, metodologii). Absence centrování pozornosti na proces získávání znalosti (Yilmaz, 2008) inhibuje žákovu schopnost přiblížit se myšlení historika (Lee & Shemilt, 2003). Žáci i středoškolská a vysokoškolská studenta učitelství historie (dějepisu, vlastivědy) by měli být učeni posuzovat spolehlivost zdrojů, jejich užitečnost



a reprezentativnost, učit se konstruovat a dekonstruovat historické narativy, vnímat, že se nejedná o přímé kopie minulosti, ale interpretace, přičemž by se měli učit hodnotit platnost těchto interpretací na základě **stanovených kritérií** (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011), což v kontextu vývojových epistemických modelů odpovídá teoreticky nejosfistikovanější úrovni. V intencích užívané terminologie Maggionové (2010) se jedná o tzv. kritériální přístup.

Považujeme za stěžejní do učebních aktivit implementovat aktivity rozvíjející epistemické myšlení žáků, a to

již u mladších jedinců (před vstupem na SŠ), což první vývojové modely nepředpokládají (Kuhn et al., 2000), avšak mnoho autorů dokazuje opak (Foster & Yaeger, 1999; VanSledright, 2002a). Zároveň je nutné věnovat pozornost epistemickým přesvědčením učitelů, jelikož ovlivňují užití organizačních forem a vyučovacích metod (Wansink et al., 2017). V kontextu edukačního procesu zdůrazňujeme, že užití strategií a epistemický rozvoj úměrně nezrají (Alpaskan, Yalvac & Willson, 2017) a epistemická přesvědčení je možné cíleně ovlivňovat (Wiley et al., 2020).

#### LITERATURA

- Afflerbach, P., & VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What! Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696–707.
- Alpaskan, M. M., Yalvac, B., & Willson, V. (2017). A meta analytical review of the relationship between personal epistemology and self-regulated learning. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 48–67.
- Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barzilai, S., & Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: The interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition Learning*, 12, 193–232.
- Beneš, Z. (2005). Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepís. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Beneš, Z. (2011). Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 21(2), 193–206.
- Bohan, C. H., & Davis, O. L. (1998). Historical constructions: How social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history. *Theory & Research in Social Education*, 26(2), 173–197.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70.
- Brown, R. (1996). Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools. *Social Studies*, 87(6), 276–273.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.



- Ericsson, K. A. (2009). *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. Cambridge University Press.
- Feucht, F. (2017). The epistemic beliefs of fourth graders about the verification of second-hand knowledge and its knowledge sources. *Journal of Education and Human Development*, 6(1), 7–26.
- Foster, S. J., & Yaeger, E. A. (1999). Analysis of pupils' responses revealed that many 12-year-olds were capable of abstract historical reasoning. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 286–317.
- Freedman, E. B. (2015). "What happened needs to be told": Fostering critical historical reasoning in the classroom. *Cognition and Instruction*, 33(4), 357–398.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C., & Project READI. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219–246.
- Gottlieb, E., & Wineburg, S. (2012). Between veritas and communitas: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history. *Journal of the Learning Sciences*, 21, 84–129.
- Greene, J. A., Azevedo, R., & Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43(3), 142–160.
- Greene, J. A., Cartiff, B. M., & Duke, R. F. (2018). A Meta-Analytic Review of the Relationship Between Epistemic Cognition and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1084–1111.
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2014). Modeling and measuring epistemic cognition: A qualitative re-investigation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 12–28.
- Hammer, D., & Elby, A. (2003). Tapping epistemological resources for learning physics. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(1), 53–90.
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of „best practice“ in teaching history. *Theory & Research in Social Education*, 29(4), 672–695.
- Hofer, K. B. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39(1), 1–3.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.
- Huang, W. Y., & Wong, S. H. (2014). Cross-cultural validation. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (s. 1369–1371). Dordrecht: Springer.
- James, J. H. (2008). Teachers as protectors: Making sense of preservice teachers' resistance to interpretation in elementary history teaching. *Theory & Research in Social Education*, 36(3), 172–205.
- Jílek, T. (1996). *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU.



- Juklová, K. (2020). *Osobní epistemologie budoucího učitele: Predikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Praha: Grada.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), 89–116.
- Klassen, M. R., Bong, M., Usher, L. E., Chong, H. W., Huan, S. V., Wong, F. Y. I., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76.
- Kloppenber, J. (1989). Objectivity and historicism: A century of American historical writing. *American Historical Review*, 94, 1011–1030.
- Körber, A. (2011). German history didactics: From historical consciousness to historical competencies – and beyond? In H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (s. 145–164). Transcript.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309–328.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 121–144). New York: Routledge.
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In J. D. Bransford & M. S. Donovan (Eds.), *How students learn: History, math and science in the classroom* (s. 29–78). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7–14. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (s. 199–222). New York University Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–24.
- Lei, P., & Shiverdecker, L. K. (2020). Performance of estimators for Confirmatory factor analysis of ordinal variables with missing data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 27(4), 584–601.
- Namamba, A., & Rao, C. (2016). Teachers' beliefs about history and instructional approaches: A survey of secondary school teachers in Kigoma Municipality, Tanzania. *International Journal of Education and Research*, 4(8), 203–220.
- Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically*. (Dissertation theses). University of Maryland.
- Maggioni, L., Alexander, P., & VanSledright, B. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 169–197.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–214.





- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80.
- Mierwald, M., Seiffert, J., Lehmann, T., & Brauch, N. (2016). "Do they affect it all?" – Measuring epistemological beliefs in history education and their relationship to students' argumentation skills and future history teachers' planning skills. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Washington, DC.
- 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, 3–54.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Puustinen, M., & Khawaja, A. (2020). Envisaging the alternatives: From knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 16–31.
- Reisman, A., Brimsek, E., & Hollywood, C. (2019). Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking. *Cognition & Instruction*, 37(4), 534–561.
- Rouet, J-F., Marron, M., Perfetti, C., & Favart, M. (1998). Understanding historical controversies: Students' evaluation and use of documentary evidence. In J. Voss & M. Carretero (Eds.), *International review of history education: Learning and reasoning in history* (sv. 2, s. 95–116). London: Woburn Press.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61, 28–31.
- Seixas, D. P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Canada: Nelson College Indigenous.
- Shreiner, T. L. (2014). Using historical knowledge to reason about contemporary political issues: An expert-novice study. *Cognition & Instruction*, 32(4), 313–352.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19–29.
- Smith, M. D. (2017). Cognitive validity: Can multiple choice items tap historical thinking processes? *American Educational Research Journal*, 54(6), 1256–1287.
- Stoel, G., Drie, v. J., & Boxtel, v. C. (2015). Teaching towards historical expertise: Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76.
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Boxtel, v. C., & Drie, v. J. (2017a). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134.



- Stoel, G. L., Van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. (2017b). 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), 321–337.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Šubrt, J., & Vinopal, J. (2013). *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Trevors, G. J., Kendeou, P., Bråten, I., & Braasch, J. L. G. (2017). Adolescents' epistemic profiles in the service of knowledge revision. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 107–120.
- VanSledright, B. A. (1996). Studying colonization in the eighth grade: What can it teach us about the learning context of current reforms? *Theory and Research in Social Education*, 24, 107–145.
- VanSledright, B. A. (1997). And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 529–557.
- VanSledright, B. A. (2002a). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. Teachers College Press.
- VanSledright, B. A. (2002b). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *Elementary School Journal*, 103(2), 131–160.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to read history? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations? *Reading Research Quarterly*, 39(3), 342–346.
- VanSledright, B. A. (2010). What does it mean to think historically and how do you teach it? In W. C. Parker (Ed.), *Social studies today: research and practice* (s. 113–120). New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 128–146). New York: Routledge.
- VanSledright, B., Maggioni, L., & Reddy, K. (2011). *Preparing teachers to teach historical thinking? An interplay between professional development programs and school-systems' cultures*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (AERA). New Orleans.
- VanSledright, B. A., & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28–68.
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P. P., & Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11–24.



- Wiley, J., Griffin, T. D., Steffens, B., & Anne Britt, M. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction, 65*, 101266.
- Wineburg, S. S. (1991a). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal, 28*, 495–519.
- Wineburg, S. S. (1991b). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology, 83*, 73–87.
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science, 22*(3), 319–346.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yeager, E. A., & Davis, O. L. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education, 29*(1), 1–8.
- Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *The Journal of Educational Research, 101*(3), 158–176.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education, 45*(1), 11–27.

Mgr. Jaroslav Řičan, Ph.D.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín;  
e-mail: jaroslav.rican@ujep.cz

Mgr. Ondřej Pešout, Ph.D.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie;  
e-mail: ondrej.pesout@ujep.cz

Mgr. Vilém Zábranský, Ph.D.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, Katedra historie;  
e-mail: vilem.zabransky@ujep.cz



## ŘÍČAN, J., PEŠOUT, O., ZÁBRANSKÝ, V. An Instrument Measuring Epistemological Beliefs about History Instruction

*This paper describes the instrument the Beliefs about History Questionnaire (BHQ), designed to assess the epistemological beliefs of pre-service and in-service history teachers. The instrument that was developed was based on developmental models of epistemological beliefs that are implemented in the domain of history. The conceptual background of the BHQ is based on empirical evidence from scientific studies about historical thinking, the social constructivists' perspectives on learning, and particular empirical studies linking epistemological beliefs and the use of history instruction in classrooms.*

*The current study conducted confirmatory factor analysis on the BHQ as translated and adapted to the Czech educational environment. The results suggest that the three conceptualized dimensions of the BHQ present qualitatively distinct factors. Specifically, the instrument distinguishes very well the conceptualized, subjectivist, and criterialist stances towards knowledge about history. However, the instrument did not manifest methodologically robust properties for the concept of the copier stance dimension. The findings are interpreted within the population that was sampled and other empirical findings in both domain-general and domain-specific educational contexts. The results that are presented outline the further research avenues to validate and implement the instrument that is introduced; more specifically, a revision of the copier stance dimension is recommended. The modified BHQ instrument can potentially be used to improve both the pre-service and in-service training of history teachers. The alignment of the evidence that is presented with the documented research from other countries provides a context for furthering the discussion on positioning epistemic beliefs within the current Czech national curriculum.*

**Keywords:** *history instruction, pre-service teacher education, in-service teacher education, epistemic beliefs, factor analysis*



## Příloha 1

*Vážený pane učiteli, vážená paní učitelko!*

*Rádi bychom Vás požádali o vyplnění dotazníku mapujícího Vaše postoje o povaze historických znalostí a dějepisného (vlastivědného) vyučování (vyučování historie). Cílem šetření je zjistit praktické uplatnění převzatého nástroje Maggioniové (2010). Po úvodních 8 otázkách je uveden samotný nástroj skládající se z 22 položek. Prosíme, ke každé z těchto položek vyjádřete míru svého souhlasu na šestistupňové škále od 1 (= silně nesouhlasím) po 6 (= silně souhlasím). Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 14–17 minut.*

*S upřímným poděkováním za pomoc*

*Jaroslav Řičan, Vilém Zábranský a Ondřej Pešout*

Epistemická přesvědčení o povaze historických znalostí a dějepisného vyučování						
	Silně nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Silně souhlasím
** 1. Žáky je nezbytné učit, aby své uvažování podporovali důkazy.	1	2	3	4	5	6
2. Dějiny jsou jednoduše věcí interpretace.	1	2	3	4	5	6
** 3. Poznatky z dějin jsou svědomitým výsledkem badatelské činnosti.	1	2	3	4	5	6
* 4. Žáci, kteří čtou mnoho dějepisných knih, se učí, že minulost je to, co historik udělá, aby byla.	1	2	3	4	5	6
5. Názorový rozpor nad událostí, která se odehrála v minulosti, se vždy děje z důvodu nedostatku důkazů.	1	2	3	4	5	6
* 6. Dobří žáci vědí, že dějiny jsou ve své podstatě věc názoru.	1	2	3	4	5	6
** 7. Žáky je třeba učit pracovat s protichůdnými důkazy.	1	2	3	4	5	6
* 8. Historická tvrzení jsou neobhájitelná, jelikož se jednoduše jedná o interpretace.	1	2	3	4	5	6
9 Obecné dovednosti dobře číst a porozumět čtenému stačí pro to se dobře učit dějepis.	1	2	3	4	5	6



* 10 Jelikož neexistuje způsob, jak zjistit, co se v minulosti skutečně stalo, mohou žáci věřit jakémukoli příběhu, který si vyberou.	1	2	3	4	5	6
** 11. Historie je kritické zkoumání minulosti.	1	2	3	4	5	6
* 12. Minulost je taková, jakou ji historik udělá, aby byla.	1	2	3	4	5	6
13. Porovnávání pramenů a chápání autorova pohledu na věc jsou nezbytnými složkami učení se dějepisu.	1	2	3	4	5	6
14. Nelze s určitostí vědět něco o dávné minulosti, jelikož nikdo z nás tam nebyl.	1	2	3	4	5	6
15 Znalost historických metod zkoumání je základem jak pro historiky, tak i žáky.	1	2	3	4	5	6
16 Fakta hovoří sama za sebe.	1	2	3	4	5	6
* 17. Žáci si potřebují uvědomit, že dějiny jsou v podstatě věcí interpretace.	1	2	3	4	5	6
** 18. Lze uvést rozumná vysvětlení, i když se objevují rozporuplné důkazy.	1	2	3	4	5	6
* 19. Ani svědci očitých událostí se vždy neshodnou na tom, co se stalo, je tedy nemožné vědět, co se v minulosti stalo.	1	2	3	4	5	6
20. Učitelé by neměli zpochybňovat názory žáků o událostech v minulosti, pouze zjišťovat, zda vědí fakta.	1	2	3	4	5	6
** 21. Dějiny jsou zdůvodněnou rekonstrukcí minulosti postavenou na základě dostupných důkazů.	1	2	3	4	5	6
22. V dějinách neexistují důkazy.	1	2	3	4	5	6

Pozn.: \* Položky patřící do 1. dimenze (objektivismus a subjektivismus) v navrhovaném modelu autorů. \*\* Položky patřící do 2. dimenze (kriterialismus) v navrhovaném modelu autorů.